ПРОЛЕТАРЫІ ЎСІХ КРАІН, ЗЛУЧАЙЦЕСЯ!

КОМУНІСТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ

ОРГАН
НАРКОМАСВЕТЫ
І ЦП САЮЗА
ПРАЦАСВЕТЫ
БССР

№ 5-6
1934

ДЗЯРЖАЎНАЕ
ВЫДАВЕЦТВА
БЕЛАРУСІ

ПРОЛЕТАРЫІ ЎСІХ КРАІН, ЗЛУЧАЙЦЕСЯ!

Комуністычнае выхаванне

ОРГАН
НАРКАМАСВЕТЫ
І ЦП САЮЗА
ПРАЦАСВЕТЫ
БССР

МАЙ—ЧЭРВЕНЬ

№ 5—6

1934

ДЗЯРЖАЎНАЕ
ВЫДАВЕЦТВА
БЕЛАРУСІ

Заказ № 1193. Тыраж 8.000 экз. Галоўлітбел №а 1426.

Друкарня імя Сталіна.

М. Лозбень

Работу школы—на ўзровень задач другой пяцігодкі

Пераможнае будаўніцтва соцыялізма ўключае ў сябе, як сваю неад'емную частку, шырокае разгортванне культурнага будаўніцтва. Поспехі соцыялістычнага будаўніцтва абумоўліваюць культурны рост мас, ствараюць для яго ўсе неабходныя прадпасылкі і з'яўляюцца асновай соцыялістычнай культуры. У сваю чаргу, гэты культурны рост працоўных мас з'яўляецца адной з важнейшых умоў для далейшага разгортвання будаўніцтва соцыялізма, для ліквідацыі перажыткаў капіталізма ў эканоміцы і сазнанні мас.

На адказнейшым участку класавай барацьбы, барацьбы за інтэрнацыянальную соцыялістычную культуру мас, велізарнейшая роля належыць нашай школе, якая ахапляе ўсё падрастаючае пакаленне. У нашай школе дзесяткі мільёнаў падрастаючых грамадзян Савецкага саюза авалодваюць асновамі навук, набываюць комуністычны светапогляд і вучацца таму, каб стаць здольнымі „канчаткова ажыццявіць комунізм".

Наша партыя і савецкі ўрад на ўсіх этапах соцыялістычнага будаўніцтва надавалі школе вялікае значэнне ў справе комуністычнага выхавання падрастаючага пакалення. У выніку гэтай увагі партыі і ўрада нашай школе, мы маем ужо ажыццяўлёнай пастанову ЦК ВКП(б) ад 25 ліпеня 1930 г. аб усеагульным абавязковым пачатковым навучанні. Мы зараз паспяхова ажыццяўляем сямігадовае абавязковае навучанне, а далейшае разгортванне соцыялістычнага будаўніцтва па плану 2-й пяцігодкі стварае прадпасылкі для поўнага ажыццяўлення патрабавання праграмы нашай партыі аб правядзенні абавязковай агульнай і політэхнічнай адукацыі для ўсіх дзяцей да 17 год. Поўная сярэдняя школа ў складзе 10 класаў і ёсць тая школа, якая дасць магчымасць поўнасцю рэалізаваць праграмнае патрабаванне партыі аб усеагульным абавязковым навучанні ўсіх дзяцей да 17 год. Другая пяцігодка стварае ўмовы для таго, каб на падставе далейшых поспехаў і соцыялістычнага будаўніцтва зрабіць поўную сярэднюю школу адзіным тыпам школы для ўсіх без выключэння падрастаючых грамадзян Савецкага саюза. Такавы нашы поспехі ў народнай асвеце, абсалютна не магчымыя для капіталістычных краін, завяваныя ў жорсткай класавай барацьбе з ворагамі соцыялізма, забяспечаныя перамогамі дыктатуры пролетарыята ў эканамічным будаўніцтве соцыялізма.

Кіруючыся тэорыяй Маркса—Энгельса—Леніна—Сталіна, наша школа ўвесь змест сваёй работы, усю сваю арганізацыю будуе так, каб забяспечыць комуністычнае выхаванне падрастаючага пакалення. Высокі ўздым работы нашай школы, узмацненне якасці педагагічнага працэсу за апошнія гады былі вынікам гістарычных пастаноў ЦК ВКП(б) ад 5 верасня 1931 г. і 25 жніўня 1932 г. Гэтыя пастановы з усёй сілай падкрэслілі палітычнае значэнне школьнага будаўніцтва, далі сакрушальны адпор лявацкім і права-апартуністычным спробам адцягнуць школ, ад ленінскага шляху развіцця, далі разгорнутую праграму да-

лейшай работы школы, паказалі, што і як трэба рабіць для таго, каб ліквідаваць адставанне школы і ўзняць яе на ўзровень задач соцыялістычнага будаўніцтва. Апошнія тры гады ёсць гады ўпартай, напружанай работы ўсёй масы настаўніцтва пры актыўнай дапамозе пролетарскай грамадскасці, пад штодзённым кіраўніцтвам партыі, над рэалізацыяй пастаноў ЦК аб школе, над будаўніцтвам школы Леніна—Сталіна.

За гэтыя тры гады мы маем буйныя дасягненні. Наша краіна мае права ганарыцца не толькі колькаснымі, але і якаснымі паказчыкамі школьнага будаўніцтва. Наша школа—адзіная ў свеце, якая ахапляе ўсе масы дзяцей працоўных, дае ім комуністычнае выхаванне, рыхтуе з іх барацьбітоў за соцыялізм, за вызваленне ад капіталістычнага рабства працоўных усяго свету. Наша школа рыхтуе пролетарскіх інтэрнацыяналістаў, здольных абараняць бацькаўшчыну, радзіму працоўных ад усякай спробы ворагаў напасці на яе і падарваць будаўніцтва соцыялізма. Наша школа зараз дае дзецям па ўсіх асновах навук веды, прасякнутыя марксісцка-ленінскай метадалогіяй, якія з'яўляюцца асновай для выпрацоўкі комуністычнага светапогляду. Барацьба за моцныя веды зрабілася важнейшай справай школы. Палепшылася ўся арганізацыя педагагічнага працэсу, узмацнілася школьная дысцыпліна, расце агульная культурнасць дзяцей ў школе ў цэлым, разгортваецца работа па фізічнаму выхаванню дзяцей, паступова павялічваецца і займае належнае месца мастацкае выхаванне. Павялічваецца роля школы, асабліва ў вёсцы, у калгасе, як культурнага цэнтра. Школа сёння—гэта аўтарытэтная адзінка культурнага фронта, якая карыстаецца ўвагай і пашанай усяго працоўнага насельніцтва.

Але памятаючы аб усіх дасягненнях школы, мы павінны рост яе параўнаць з агульным ростам краіны дыктатуры пролетарыята і з тымі задачамі, якія перад школаю стаяць. Мы павінны да ацэнкі дасягненняў і недахопаў школы падыйсці пад кутом гледжання тых запатрабаванняў, якія прад'яўляе да школы будаўніцтва соцыялізма. Мы павінны не супакойвацца на дасягнутым, а паставіць пытанне: ці выконвае школа ўскладзеныя на яе партыяй задачы так, як таго патрабуюць узросшыя і ўскладніўшыяся задачы будаўніцтва соцыялізма.

Гэтыя задачы даны нам рашэннямі XVII партз'езда. Рашэнні XVII з'езда партыі—гэта тая вышка, якая азначае, на які ўзровень узнялася ўся справа соцыялістычнага будаўніцтва, як, якімі шляхамі трэба ісці далей і з якой мы толькі і можам правільна бачыць і ацаніць работу нашай школы. Рашэнні XVII з'езда—гэта дырэктывы не толькі для эканамічнага будаўніцтва ў другую пяцігодку. Мы ў іх знаходзім вычарпальныя паказанні аб культурнай рабоце наогул, аб будаўніцтве нашай школы ў прыватнасці.

Задачы, якія стаяць перад нашай школай на даным этапе соцыялістычнага будаўніцтва, з усёй сілай і чоткасцю ўскрыты ў пастановах СНК СССР і ЦК ВКП(б) ад 16 мая г. г. „Аб структуры пачатковай і сярэдняй школы СССР“, „Аб выкладанні грамадзянскай гісторыі ў школах СССР“ і „Аб выкладанні геаграфіі ў пачатковай і сярэдняй школе“. Гэтыя пастановы канкрэтызуюць нашы чарговыя задачы на даным этапе, даюць разгорнутую праграму арганізацыйных, праграмных і метадычных мерапрыемстваў, якія неабходны, каб усю работу школы пабудаваць у адпаведнасці з запатрабаваннямі плана 2-й пяцігодкі. Пастановы ад 16 мая г. г. ёсць чоткі паказчык таго, як наша партыя і яе Цэнтральны камітэт штодзённа аператыўна, канкрэтна кіруе ўсёй работай школы, якую ўвагу надае Цэнтральны камітэт партыі пытанням школьнага будаўніцтва. Гэтыя пастановы вучаць нас, як трэба

сапраўды, па-сталінску падыходзіць да вырашэння школьных пытанняў, як трэба аператыўна кіраваць школай. Пастановы ад 16 мая г. г. ёсць далейшае развіццё пастаноў ЦК ВКП(б) ад 5/IX—31 г. і 25/VIII—1932 г. Іменна таму, што наша школа, не гледзячы на ўсе свае дасягненні, не выканала поўнасцю ранейшых пастаноў партыі, не ўзнялася яшчэ на належную вышыню, на ўзровень агульных дасягненняў соцыялістычнага будаўніцтва,—СНК і ЦК сваімі пастановамі ад 16 мая г. г. паказваюць, як трэба змагацца з маючыміся недахопамі і прарывамі ў нашай школе, якія папраўкі і змены трэба ўнесці ў арганізацыю школы і яе змест, каб развіццё школы пайшло ўперад больш шпаркімі крокамі.

Пастановы ад 16 мая г. г. канкрэтызуюць у адносінах школы, выходзячы з яе становішча, рашэнні XVII партз'езда, і значэнне іх для ўмацавання нашай школы—выключна важнае, выключна рашаючае.

Карэнны недахоп нашай школы—недастатковыя веды вучняў—усё яшчэ поўнасцю не ліквідаван. Гэта асабліва робіцца ясным, калі мы падыйдзем да ацэнкі ведаў, якія набываюць вучні ў нашай школе, з пункту гледжання тых задач, якія зараз высоўваюцца перад будаўнікамі соцыялізма. Гэтыя задачы і палітычна, і тэхнічна ўскладняюцца, кожны крок уперад выклікае ўсё новыя і новыя задачы. XVII партз'езд даў грандыёзны план далейшага разгортвання соцыялістычнага будаўніцтва, вызначыў праграму 2-й пяцігодкі. Хто будзе вырашаць гэтыя задачы? Тав. *Сталін* на XVII партз'ездзе сказаў, што „Поспех справы залежыць... ад правільнага падбору людзей". „Перамога ніколі не прыходзіць сама, яе звычайна прыцягваюць". Думка выказана т. *Сталіным* з прэдзельнай яснасцю: перамогу павінны прыцягнуць людзі. А вось для таго, каб гэтыя людзі маглі прыцягнуць перамогу, яны павінны быць моцна ўзброены.

Мы ўсе добра памятаем гістарычны лозунг т. *Сталіна*: „Большэвікі павінны аўладаць тэхнікай". Між тым на XVII з'ездзе т. *Кагановіч* канстатаваў, што „ў ВНУ і ВТНУ усё яшчэ якасць навучання кульгае". Вось чаму школа павінна разгарнуць упартую большэвіцкую барацьбу за ліквідацыю карэннага недахопу, за высокі ўзровень моцна засвоеных і глыбока ўсвядомленых агульнаадукацыйных ведаў, каб даць моцна падкаваных будаўнікоў соцыялізма. Трэба даваць такую падрыхтоўку вучням, каб па сканчэнні школы яны маглі справіцца з узросшымі задачамі соцыялістычнага будаўніцтва. Такой падрыхтоўкі мы яшчэ не даем і тым самым не спраўляемся яшчэ з той задачай, якую ЦК ВКП(б) перад намі паставіў. Школа—аснова падрыхтоўкі патрэбных соцыялізму людзей. З пункту гледжання патрабаванняў, якія перад школай высунуў XVII партз'езд, мы з задачамі справіліся слаба. Гэта трэба сказаць зусім адкрыта.

Якімі шляхамі павінна школа зжываць да канца свой карэнны недахоп?

XVII партз'езд даў нам на гэта пытанне вычарпальны адказ. Тав. *Сталін* сказаў: „Арганізацыйная работа—вырашае ўсё". „Цяжкасці з'яўляюцца цяжкасцямі нашай арганізацыйнай работы, цяжкасцямі нашага арганізацыйнага кіраўніцтва. Яны гнездзяцца ў нас саміх". Тав. *Сталін*, а за ім і т. *Кагановіч* паказалі, якое велізарнейшае значэнне мае арганізацыйная работа. Тав. *Сталін* сказаў, што прарывы ў нашай рабоце на $^{9}/_{10}$ залежаць ад людзей, а не ад „аб'ектыўных" умоў, што жывое аператыўнае кіраўніцтва ў нас часта падмяняецца бюракратычна-канцылярскімі метадамі кіраўніцтва, замест канкрэтнага кіраўніцтва атрымліваецца балбатня аб „кіраўніцтве наогул", вельмі часта пануе абязлічка, адсутнічае дысцыпліна, мае месца баязнь сама-

крытыкі, саноўна-барскія адносіны да працы, да кіраўніцтва, адсутнічае праверка выканання.

У сваім дакладзе на XVII партз'ездзе т. *Кагановіч*, на падставе ўказанняў т. *Сталіна* аб ролі і значэнні арганізацыйнага кіраўніцтва, даў разгорнутую праграму па арганізацыйных пытаннях. Тав. *Кагановіч* сказаў: „У гэтай барацьбе і рабоце Цэнтральны камітэт увесь час падкрэсліваў рашаючае значэнне суб'ектыўнага фактара, рашаючае значэнне арганізаванасці, мабілізаванасці і падрыхтаванасці жывых людзей, якія твораць справы соцыялізма“. Тав. *Кагановіч* ярка паказаў усё значэнне арганізацыйнага пытання на сучасным этапе соцыялістычнага будаўніцтва. Тав. *Кагановіч* гаворыць аб тым, што ў нас ёсць людзі, трэба іх высоўваць, імі кіраваць і выхоўваць іх. Падкрэсліваючы неабходнасць апаратыўнага кіраўніцтва, т. Кагановіч гаворыць: „Вось чаму мы ставім усе арганізацыйныя пытанні цэласна і комплексна: і падбор людзей, і праверку выканання, і змену арганізацыйнай структуры, і ліквідацыю канцылярска-бюракратычных метадаў кіраўніцтва“. Зараз на даным этапе, ад кожнага работніка патрабуюцца „глыбачэйшыя веды дэталей работы“. Неабходна ўзмацненне адзінаначалля, трэба выхоўваць новых людзей, згуртоўваць масы, апірацца на лепшых людзей, дабіцца адзінства слова і справы, адзінства рашэння і выканання, а тым самым узняць арганізацыйныя пытанні да ўзроўню палітычных задач,—вось як ставіць арганізацыйнае пытанне XVII з'езд партыі.

Як мы пад кутом гледжання ацэнкі XVII партз'ездам арганізацыйнага пытання павінны ацэньваць становішча арганізацыйнага пытання ў школе?

Іменна толькі пасля таго, як XVII партз'езд падняў на адпаведную палітычную вышыню арганізацыйнае пытанне, нам робіцца ясным, як вялікі арганізацыйныя недахопы ў школе і як моцна яны адбіваюцца на ўсім педпрацэсе, а тым самым на якасці вучобы, на ведах вучняў.

Арганізацыя школьнай работы, асабліва арганізацыя метадычнага кіраўніцтва школай часта не знаходзіцца на належнай вышыні. Асноўны арганізатар у раёне—загадчык РайАНА ў большасці займаецца любымі справамі, але надзвычай мала ўвагі аддае кіраўніцтву вучэбна-выхаваўчай работай школы. Кіраўніцтва школай з боку РайАНА вельмі часта зводзіцца да кіраўніцтва гаспадарча матэрыяльнымі і арганізацыйна-адміністрацыйнымі справамі. Пытаннямі метадычнага кіраўніцтва заг. РайАНА цікавяцца ў апошнюю чаргу. Гэты буйнейшы недахоп ужо ў значнай ступені абумоўлівае самацёк школы. Школы адрываюцца адна ад другой, не дзеляцца вопытам, дасягненні не канцэнтруюцца ў адным месцы, не апрацоўваюцца, не даводзяцца да ўсёй масы школ.

Ніякія адгаворкі РайАНА аб тым, што ім няма часу займацца непасрэдна вучэбна-выхаваўчымі пытаннямі школы, што заг. РайАНА перагружан іншымі справамі, крытыкі не вытрымліваюць. Загадчыкі РайАНА павінны павесці барацьбу за тое, каб перасунуць цэнтр сваёй увагі на непасрэдную школьную работу, на жывое кіраўніцтва работай настаўнікаў у класе, на вывучэнне і абагульненне вопыту школ раёна. Нельга далей цярпець такое становішча, калі заг. РайАНА не ведае дасканала жывой канкрэтнай работы кожнага настаўніка, не можа даць вычарпальную дзелавую характарыстыку паасобным настаўнікам. Нельга цярпець такое становішча, калі заг. РайАНА не мае плана сваёй работы, а калі мае яго, то ў большасці не выконвае пунктаў па непасрэднаму кіраўніцтву школай. Прамым парушэннем пастановы ЦК ВКП(б) з'яўляецца адсутнасць работы заг. РайАНА над павышэннем сваёй педагагічнай кваліфікацыі, бо ў пастанове ад 5|IX—31 г. ЦК ВКП(б) абавязвае

„ўсіх комуністаў, знаходзячыхся на кіруючай рабоце ў галіне народнай асветы, у карацейшы тэрмін аўладаць метадычным бокам школьнай работы“.

Асноўную работу па метадычнаму кіраўніцтву школамі загадчыкі РайАНА перакладаюць на інструктароў. Але-ж, не гаворачы аб недапушчальнасці такога перакладвання, самое становішча з інструктарскім апаратам нельга прызнаць здавальняючым. Пастанова ЦК ВКП(б) патрабуе „склад інструктароў кампляктававаць з вопытных настаўнікаў, добра ведаючых школу і яе задачы“. Між тым, значная частка інструктароў у раёнах не мае адпаведнага вопыту, некаторыя з іх не з'яўляюцца лепшымі, найбольш аўтарытэтнымі настаўнікамі. Работа інструктароў вельмі часта дрэнна арганізавана, значная частка іх часу ўходзіць на дробныя справы статыстычна-дзелаводскага характара, а на непасрэдную метадычную работу астаецца мала часу, і яна выконваецца не заўсёды ў планавым парадку.

Такім чынам, важнейшае звяно па арганізацыйна-педагагічнаму кіраўніцтву школай само слаба арганізавана, у ім зачастую няправільна расстаўлены сілы, няма чоткага плана, пануе абязлічка, мала жывога канкрэтнага кіраўніцтва, мала вывучэння і абагульнення вопыту, мала праверкі выканання даных дырэктыў і паказанняў, шмат самацёку, ёсць канцылярска-бюракратычныя метады работы, мала дзейнічаючай большэвіцкай самакрытыкі. Рашэнні XVII партз'езда і адпаведныя ўказанні пастаноў ЦК ВКП(б) аб рашучым павышэнні якасці кіраўніцтва школай, аб хутчэйшым пераходзе „к аператыўнаму канкрэтнаму і дыферэнцыяванаму кіраўніцтву“ рэалізуюцца слаба. Гэты буйнейшы арганізацыйны недахоп ёсць адна з прычын недастатковага выканання школай адказных палітычных задач па выхаванню падрастаючага пакалення. І гэты недахоп далёка яшчэ не ўсвядомлен перш за ўсе самімі РайАНА.

Ёсць буйныя арганізацыйныя недахопы таксама і ў самой школе. Дырэктар школы далёка яшчэ не з'яўляецца тым кіраўніком-арганізатарам педпрацэсу ў школе, якім павінен быць. Усе тыя недахопы, якія мы канстатавалі вышэй у рабоце заг. РайАНА, маюцца і ў рабоце дырэктара і заг. школы. Надзвычай мала часу і ўвагі ўдзяляе дырэктар школы вучэбна-выхаваўчай рабоце—цэнтр яго ўвагі канцэнтруецца на гаспадарчых пытаннях. Безумоўна, дырэктар школы павінен добра арганізаваць матэрыяльна гаспадарчыя ўмовы школы (рамонт будынкаў, абсталяванне, набыццё падручнікаў, арганізацыя сталоўкі і прышкольнай гаспадаркі), увесь комплекс гаспадарчых умоў павінен быць вырашан дырэктарам і заг. школы своечасова і добраякасна: школа павінна мець добрыя ўмовы для арганізацыі вучэбна-выхаваўчай работы. Але-ж гэтыя клопаты гаспадарчага парадку ні ў якім выпадку не здымаюць з дырэктара адказнасці, не дазваляюць яму адсоўваць на задні план ці перадаверыць каму-б та ні было арганізацыю і адказнасць за вучэбна-выхаваўчую работу. З боку значнай часткі дырэктароў і загадчыкаў школ маецца недаацэнка сваёй ролі ў арганізацыі вучэбна-выхаваўчай работы. Неабходзен рашучы пералом у гэтым пытанні. *Дырэктар павінен стаць асноўным, вядучым арганізатарам і кіраўніком усёй вучэбна-выхаваўчай работы школы.*

Вытворчыя планы па ўсіх галінах школьнай работы павінны зацвярджацца дырэктарам школы. Таксама дырэктар і загадчык школы павінен праглядаць і зацвярджаць рабочыя планы настаўнікаў. Ён павінен быць у курсе ўсёй адукацыйна-выхаваўчай справы. Кожнае педагагічнае мерапрыемства, якое ў школе праводзіцца, можа мець месца толькі з ведама і санкцыі дырэктара. Дырэктар і загадчык школы павінен зацвярджаць план работы і кіраваць работай загадчыкаў навучальнай часткі, класных

кіраўнікоў. Дырэктар і загадчык школы павінен мець дакладны план сваёй арганізацыйна-педагагічнай работы. Ён павінен сістэматычна наведваць урокі кожнага настаўніка, даваць аналізы ўрокаў, заслухоўваць справаздачы выкладчыкаў і іншых работнікаў школы. Так арганізаваная работа сапраўды з'явіцца канкрэтным, аператыўным кіраўніцтвам. Дырэктар і загадчык школы—адказны палітычны кіраўнік установы, і ўсю сваю работу, а тым самым і работу ўсёй школы ён павінен узняць на адпаведную палітычную вышыню.

Роля і значэнне дырэктара і загадчыка школы тым самым надзвычайна ўздымаецца. Дырэктар і загадчык школы нясе поўную адказнасць не толькі арганізацыйна-педагагічную, але і палітычную за ўсю работу школы. Дырэктар і загадчык школы гэта адзінаначальнік, які адказвае перад партыяй і ўрадам за выкананне адказных палітычных задач, якія ўскладзены на школу па комуністычнаму выхаванню падрастаючага пакалення, па рэалізацыі ўсіх праграм і планаў школы. Гэтая адказнасць рашуча патрабуе ад дырэктара і загадчыка школы знішчыць той лібералізм і нядбайнасць, якія ў адносінах да выканання работы часамі мелі месца з боку асобных выкладчыкаў. Дырэктар і загадчык школы, будучы тактычным у адносінах да кожнага настаўніка і вучня, павінен адначасова чотка і цвёрда ажыццяўляць палітыка-педагагічнае кіраўніцтва ўсёй работай школы.

Асноўным арганізатарам педпрацэсу ў школе з'яўляецца зараз загадчык навучальнай часткі. Недахопам яго работы з'яўляецца не толькі тое, што ён часта прымушан няправільнай арганізацыяй работы ў школе падмяняць дырэктара. Уласная работа заг. навучальнай часткі часта няправільна арганізавана. Ён часта блытаецца ў дробязях, работа яго не заўсёды вядзецца па плану, парадак яго работы падказваецца самацёкам школьнага жыцця. А ў выніку—падмена жывога аператыўнага кіраўніцтва агульшчынай, замест глыбокай прадуманай і планамернай работы—развязванне канвеерам набягаючых чарговых пытанняў, якія не дазваляюць узяць у свае рукі сапраўднае арганізаванае кіраўніцтва школьнай работай.

Вельмі часта ў школе арганізацыя работы зводзіцца да арганізацыі ў пачатку года матэрыяльных умоў, размеркавання выкладчыцкіх гадзін і складання раскладу ўрокаў, а далей работа школы ідзе ў значнай ступені самацёкам. Вельмі часта школьная работа складаецца па сутнасці з работы асобных настаўнікаў, аб'яднаных агульнымі задачамі школы, але не аб'яднанымі ў адно цэлае высокай і чоткай арганізацыяй школы, адзінствам метадычнага кіраўніцтва. Наша школа не заўсёды яшчэ з'яўляецца высокаарганізаванай адзінкай, усе часткі якой працуюць па адзінаму плану, пад адзіным кіраўніцтвам, напружанымі, высокімі тэмпамі.

Рашэнні XVII з'езда па арганізацыйнаму пытанню яшчэ слаба рэалізуюцца ў нашай школе. Гэта адна з важнейшых прычын адставання школьнай работы ад агульных тэмпаў нашага жыцця, ад агульнага ўзроўня соцыялістычнага будаўніцтва.

Пастанова СНК СССР і ЦК ВКП(б) ад 16 мая г.г. аб структуры пачатковай і сярэдняй школы развівае раней даныя ў 1931 і 1932 гг. устаноўкі па арганізацыйных пытаннях школы. Яна дае чоткую арганізацыйную структуру школ, адзіную для ўсяго Савецкага саюза, знішчае стракатасць тыпаў школ, якая існавала дагэтуль, устанаўлівае клас, як асноўную адзінку ў школе.

Гэтая пастанова з усёй сілай падкрэслівае значэнне арганізацыйнага пытання. Яна ліквідуе левацкія астаткі ў адносінах да ролі настаўніка, падымае на адпаведную вышыню значэнне асноўнага кіраўніка школы—

дырэктара і загадчыка школы, падкрэслівае ўсю неабходнасць узмацнення ў школе адзінаначалля, устанаўляе запатрабаванні, якія неабходна прад'явіць да дырэктара школы як лепшага арганізатара і педагога, як сапраўднага кіраўніка адказнейшай работы па комуністычнаму выхаванню падрастаючага пакалення, падкрэслівае значэнне і адказнасць дырэктароў школы новым парадкам прызначэння іх выключна НК Асветы. Гэтая пастанова патрабуе ад НК Асветы сапраўды канкрэтнага кіраўніцтва школамі, вывучэння жывых людзей, правільнай расстаноўкі сіл. Ніякай выпадковасці у прызначэнні кіраўнікоў школ!

Пастанова СНК СССР і ЦК ВКП(б) ад 16 мая ўстанаўлівае чоткую арганізацыйную структуру школы. Замест існаваўшых да гэтага розных тыпаў школы—ФЗС, ФЗД, ШКМ, устанаўляюцца агульныя тыпы для агульнаадукацыйнай школы ўсяго СССР: начальная школа, няпоўная сярэдняя школа, сярэдняя школа; знішчаецца падзел школ на канцэнтры, групы пераімяноўваюцца ў класы. Гэтыя арганізацыйныя мерапрыемствы маюць важнейшае прынцыповае значэнне. На даным этапе соцыялістычнага будаўніцтва, калі соцыялістычны ўклад з'яўляецца адзіным асноўным укладам у нашай краіне і калі сельскагаспадарчая праца ператвараецца ў адзін з відаў індустрыяльнай працы, існаваўшая да гэтага часу featureзнатыпнасць школы падрывала прынцып адзінства совецкай школы, уносіла разнабой, пазбаўляла магчымасці мець аднолькавую праграму, выклікала ў розных месцах асобныя варыянты навучальных планаў, што перашкаджала ўзняць найбольш адсталыя звенні школы да ўзроўню лепшых, перадавых. Устанаўленне агульных тыпаў школы мае велізарнае палітычнае значэнне і забяспечвае аднолькавыя патрабаванні да арганізацыі работы ў школе ва ўсім СССР.

Устанаўленне класаў замест груп таксама мае выразнае арганізацыйна-палітычнае значэнне. Клас зараз павінен з'явіцца асноўнай арганізацыйнай адзінкай у школе. Тым самым даецца адпор усякім астаткам лявацкага парадку, якія хаваліся за назвай „група“ і знішчалі арганізацыйную чоткасць структуры школы. Удасканаленне структуры школы стварае арганізацыйныя прадпасылкі для далейшага роста адукацыйна-выхаваўчай работы ў школе.

Рашэнні XVII партз'езда і пастанова ад 16 мая г. г. даюць разгорнутую праграму арганізацыйных мерапрыемстваў па кіраўніцтву школай. Трэба ліквідаваць, дабіць абязлічку, даць палітычна і метадычна моцных кіраўнікоў школы—як дырэктароў і загадчыкаў школ, так загадчыкаў РайАНА і інструктароў. Рашуча перабудаваць работу НКА, РайАНА і кіраўнікоў школ у напрамку максімальнай увагі самому працэсу комуністычнага выхавання, працэсу набыцця вучнямі моцных ведаў. Весці работу па метадычнаму кіраўніцтву школай у планавым парадку, вывучаць дасканала непасрэдную работу кожнага выкладчыка, ведаць кожнага выкладчыка з усімі яго станоўчымі і адмоўнымі бакамі, па іх жывой і канкрэтнай рабоце. Выхоўваць людзей на рабоце. Папярэдзіць памылкі, вучыць настаўнікаў. Апер態ыўна кіраваць і правяраць выкананне даных указанняў па рабоце. Навучыць усякую справу даводзіць да канца. Мець „глыбачайшыя веды дэталей работы“. Ліквідаваць расхлябанасць, узмацніць дысцыпліну ў рабоце. Выклікаць ініцыятыву настаўніка. Дабіцца ўсведамлення кожным настаўнікам, што перамога ніколі не прыходзіць сама. Самім кіраўнікам аўладаць педагагічным майстэрствам змагацца за павышэнне кваліфікацыі ўсёй масы настаўніцтва. Дабіцца высокай арганізаванасці: чоткай, узгодненнай работы ўсіх работнікаў школы, стварыць са школы высокаарганізаваны інструмент падрыхтоўкі падрастаючага пакалення, тым самым узняць арганізацыйнае кіраўніцтва школай да ўзроўню палітычных

задач, якія стаяць перад школай на даным этапе соцыялістычнага будаўніцтва. Такавы арганізацыйныя задачы, якія паставілі перад школай і яе кіраўніцтвам XVII партз'езд і пастанова ЦК ВКП(б) ад 16 мая аб структуры пачатковай і сярэдняй школы.

Сярод раду арганізацыйных мерапрыемстваў неабходна падкрэсліць адно мерапрыемства, якое ўжо ажыццяўляецца НКА РСФСР і якое трэба ажыццявіць у бліжэйшы час і ў нас. Гэта пытанне аб класным кіраўніцтве ў школе. Класны кіраўнік уводзіцца ва ўсіх класах, дзе працуе некалькі выкладчыкаў. Класны кіраўнік прызначаецца дырэктарам школы. Класны кіраўнік павінен з'явіцца непасрэдным памочнікам загадчыка навучальнай часткі. Класным кіраўніком павінен быць вопытны кваліфікаваны педагог з ліку тых, якія выкладаюць у даным класе. У абавязкі яго ўваходзіць сачыць за дысцыплінай вучняў, за іх паспяховасцю, за правільнай арганізацыяй работы ў класе як вучэбнай так і выхаваўчай. Класны кіраўнік павінен добра ведаць кожнага вучня, яго паводзіны, яго паспяховасць, хатнія бытавыя ўмовы, ён павінен весці з дзецьмі класа сістэматычную выхаваўчую работу. Класны кіраўнік павінен каардынаваць работу ўсіх выкладчыкаў данага класа, дабівацца падвышэння эфектыўнасці вучэбнага працэсу, ён павінен усю работу ў класе весці ў цесным кантакце з дзіцячымі арганізацыямі і бацькамі, дабіваючыся ўзгаднення выхаваўчай работы ў школе і па-за ёй, назіраць за паводзінамі вучняў пазашколай, у грамадскіх месцах, наведваць сістэматычна сям'ю, склікаць бацькоўскія сходы. Кожнага вучня класны кіраўнік павінен ведаць дасканала, сачыць за яго ростам, дапамагаць яму. Пытанне аб класных кіраўніках павінна быць вырашана як найхутчэй, каб у верасні школа ўжо мела класных кіраўнікоў ва ўсіх класах, каб іх работа адразу з пачатку навучальнага года пайшла арганізавана. Трэба падкрэсліць, што інстытут класных кіраўнікоў— гэта не тое, што існаваўшы ў апошнія гады інстытут прымацаваных да класаў настаўнікаў. Розніца не толькі ў тым, што пашыраюцца функцыі і роля класнага кіраўніка становіцца арганізацыйна больш чоткай і выразнай. Справа ў тым, што класны кіраўнік з'яўляецца адказным арганізатарам усёй вучэбна-выхаваўчай работы ў класе, ён не толькі дапамагае, але іменна кіруе, арганізуе работу ў класе, з'яўляецца не дарадчыкам, а адзінаначальнікам, поўнасцю адказваючым за работу класа перад дырэктарам школы.

Неабходна даць рашучы адпор разгаворам, якія дзе-ні-дзе праяўляюцца аб тым, што мы варочаемся да сістэмы класных надзірацелей старой, дарэволюцыйнай школы. Гэта шкодныя, варожыя думкі. Трэба бачыць прынцыповую розніцу паміж класнымі надзірацелямі старой гімназіі і класнымі кіраўнікамі нашай школы. У той час, калі класны надзірацель меў задачай узмацніць ідэалагічны уплыў буржуазіі і памешчыкаў на вучняў, падаўляць усякую ініцыятыву апошніх сачыць за тым, каб вучні не займаліся палітыкай, тым самым імкнуўся засцерагчы вучняў ад рэволюцыйнага ўплыву,—класны кіраўнік у нашай совецкай школе каардынуе ўсю адукацыйна-выхаваўчую работу, забяспечвае вытрыманы палітычны змест усёй работы ў класе і чоткую арганізацыю яе, разгортвае ініцыятыву і актыўнасць вучняў у іх рабоце па аўладанню асновамі навук, у грамадска карыснай рабоце, у выпрацоўцы комуністычнага светапогляду. Трэба памятаць, што гэтая розніца паміж класнымі надзірацелямі і класнымі кіраўнікамі ёсць прынцыповая палітычная розніца, а таму павінна быць розніца ў змесце і ў метадах работы.

З дакладу т. *Сталіна* з рашэнняў XVII партз'езда вынікае рад задач выхаваўчага парадку, якія наша школа павінна вырашаць зараз з большай энергіяй.

Першачарговая задача—правільнае ажыццяўленне ленінскай нацыянальнай палітыкі ў школе. У нашай школе астаткі ідэалогіі разбітых партыяй ворагаў—нацыяналістаў усіх масцей, контррэвалюцыйных нацдэмаў, вялікадзяржаўных шавіністаў і іншых нацыянал-ухілістаў даюць сабе яшчэ часамі адчуваць. Гэтыя праявы буржуазнага нацыяналізма мелі месца і ў мінулым навучальным годзе ў радзе школ як з боку вучняў, так і паасобных выкладчыкаў. Разбіты, але не дабіты кулак спрабуе знайсці ўсякі шлях для таго, каб перашкодзіць справе соцыялізма. Наша задача заключаецца ў тым, каб даваць у школе рашучы бязлітасны адпор усякай варожай вылазцы буржуазнага нацыяналізма, бо інакш мы будзем аблягчаць справу класава-варожых элементаў. Мы павінны ў нашай школе выхоўваць з вучняў актыўных ленінцаў-інтэрнацыяналістаў. Школа павінна так паставіць інтэрнацыянальнае выхаванне, каб не толькі ў самой школе не было ніякіх выпадкаў варожа нацыяналістычнага характару, але і па-за школай. Выхаванне павінна быць пастаўлена так, каб мы маглі быць упэўненымі, што кожны вучань дасць рашучы адпор усякай. праяве нацыяналізма, у якіх-бы ўмовах ён з гэтымі праявамі не сустрэўся Мы павінны так выхаваць вучняў, каб яны зразумелі, што ўсякая праява нацыяналізма ёсць адыход ад ленінскага інтэрнацыяналізма. Выхаванне пролетарскіх інтэрнацыяналістаў, асабліва ў нашай БССР, ва ўмовах шматнацыянальнага складу насельніцтва, ёсць надзвычай важная і адказная задача комуністычнага выхавання.

Наша школа павінна выхоўваць з вучняў авангардных барацьбітоў за справу дыктатуры пролетарыята. Толькі тая школа акажацца на належнай палітычнай вышыні, якая будзе выхоўваць рэволюцыйную пільнасць, належную вытворчую дысцыпліну, уменне кожную маленькую справу выконваць з разуменнем яе значэння для агульнай справы соцыялістычнага будаўніцтва, якая сапраўды сумее ўсю працу арганізаваць на падставе комуністычных метадаў—шляхам соцспаборніцтва і ўдарніцтва.

Актыўна ажыццяўляючы ў сваёй штодзённай рабоце ўказанні XVII партз'езда, мы ў школе павінны весці рашучую барацьбу як з праявамі ляўацкага парадку, з астаткамі метадычнага пражэкцёрства, так і з праявамі правага апартунізма, са спробамі накіраваць школу на шлях вербалізма, голай славеснасці, механічнай зуброжкі, пустога абстрактнага схематызма.

Мы павінны даць рашучы адпор тым, хто расцэньвае апошнія пастановы СНК і ЦК, як крок назад. Такія разважанні з'яўляюцца класава-варожымі, цягнуць школу сапраўды назад, затрымліваюць яе рост, імкнуцца школу звесці да старой схаластычнай школы, адарванай ад жыцця і барацьбы за соцыялізм.

Мы павінны даваць у нашай школе глыбокія тэарэтычныя веды на падставе вывучэння канкрэтнага жыццёвага матэрыялу, азнаёміць дзяцей з тымі культурнымі багаццямі, якія выпрацаваны чалавецтвам, і гэтыя тэарэтычныя веды прападнесці дзецям так, каб тэорыя зрабілася зброяй у барацьбе за справу соцыялізма. Толькі такой пастаноўкай работы школа выканае ўскладзеныя на яе партыяй і ўрадам задачы.

Велізарнае прынцыповае значэнне для далейшага ўздыму работы нашай школы маюць пастановы СНК СССР і ЦК ВКП(б) ад 16 мая г. г. аб выкладанні грамадзянскай гісторыі і геаграфіі.

Ужо ў пастанове ЦК ВКП(б) ад 5/IX 1931 г. ёсць указанні аб забеспячэнні дакладна акрэсленага круга сістэматычных ведаў па гісторыі і прапанавана партыйным арганізацыям „узяць пад непасрэдны нагляд пастаноўку выкладання грамадска-палітычных дысцыплін". У пастанове ЦК ад 25/VIII 1932 г. падкрэслена „недастатковасць гістарычнага падыходу

да праграм па грамадскім прадметам, выяўляючаяся ў тым, што ў іх вельмі слаба даецца ўяўленне аб гістарычным мінулым народаў, краін, аб развіцці чалавечага грамадства і т. д.“. Далей у гэтай-жа пастанове адзначана неабходнасць узмацніць элементы гістарызма. Гэтыя чоткія паказанні ЦК не былі дагэтуль, як належыць, рэалізаваны. Вось чаму СНК і ЦК ВКП(б) у пастанове ад 16 мая г. г. адзначаюць, што „выкладанне гісторыі ў школах СССР пастаўлена нездавальняюча“. СНК і ЦК канстатуюць, што выкладанне гісторыі носіць адцягнены схематычны характар, не мае жывой занімацельнай формы, не дае важнейшых здарэнняў, гістарычнай паслядоўнасці і характарыстыкі гістарычных дзеячоў, замест чаго дзецям даюцца абстрактныя вызначэнні грамадска-эканамічных фармацый, голыя соцыялагічныя схемы.

Таксама ЦК ВКП(б) даваў указанні ў пастанове ад 5/IX 1931 г. аб сістэматызаваных ведах па геаграфіі, а ў пастанове ад 25/VIII 1932 г. адзначыў неабходнасць „арыентыроўкі па карце“, узмацнення элементаў гістарызма ў праграмах па геаграфіі і насычэння геаграфіі, як і другіх прадметаў, фактычным матэрыялам. Гэтыя ўказанні таксама не былі выкананы, і зараз СНК і ЦК канстатуюць, што выкладанне геаграфіі мае істотныя недахопы: „адцягненасць, недастатковасць фізіка-геаграфічнага матэрыялу, слабая арыентыроўка па карце, перагрузка выкладання і падручнікаў статыстыка-эканамічнымі матэрыяламі і агульнымі схемамі, у выніку чаго вучні выходзяць са школы, не маючы, зачастую, элементарных геаграфічных ведаў“.

СНК і ЦК прапануюць захоўваць гісторыка-хранaлагічную паслядоўнасць у выкладанні гістарычных падзей, дабівацца замацавання ў памяці вучняў важнейшых гістарычных падзей, дзеячоў, дат, бо толькі такі курс гісторыі забяспечвае нагляднасць, даступнасць і канкрэтнасць гістарычнага матэрыялу, на падставе чаго толькі і магчыма правільнае абагульненне гістарычных падзей, падвядзенне вучняў да марксісцкага разумення гісторыі. Па геаграфіі СНК і ЦК таксама прапануюць узмацніць нагляднасць, даступнасць, занімацельнасць выкладання для таго, каб замацаваць веды асноўных геаграфічных назваў і карты, павялічыўшы фізіка-геаграфічны матэрыял за кошт статыстыка-эканамічных даных. СНК і ЦК склалі адказныя брыгады для складання падручнікаў па гісторыі і геаграфіі.

Вывучэнне становішча выкладання гісторыі і геаграфіі, якое праведзена ў школах многіх раёнаў БССР, шматлікія матар'ялы, сабраныя ў часе іспытаў, даюць надзвычай яскравы ілюстрацыйны матэрыял да пастановы СНК і ЦК ВКП(б). У ведах па гісторыі адсутнічаюць гістарычныя факты, канкрэтныя падзеі і асобы, пануе голае соцыялагізаванне. Канкрэтны гістарычны працэс падмяняецца схемамі, замест сапраўднай гісторыі чалавечага грамадства, — набор агульных фраз, змест якога не разумеюць вучні, — гісторыя ператвараецца ў катэхізіс. Вульгарызуецца вывучаемы гістарычны матэрыял, пануе схематыка, — гэта рысы характэрныя для становішча гісторыі амаль ва ўсіх абследваных школах. Выкладанне гісторыі ў большасці выкладчыкаў вялося на вельмі нізкім метадычным узроўні, і ў змесце і ў метадах панавала надзвычайнае ўпрашчэнства, ніякі дыдактычны матэрыял да выкладання не прыцягваўся, не скарыстоўваліся карціны, нават картай рэдка карысталіся выкладчыкі гісторыі. У выніку — поўная адсутнасць зацікаўленасці дзяцей да гісторыі ў той час, як гэты прадмет з'яўляецца найбольш цікавым і красачным, захапляючым дзяцей пры правільнай пастаноўцы яго выкладання.

Буйнейшыя прарывы мелі месца і ў выкладанні геаграфіі, дзе панавала статыстыка і эканоміка. Мы мелі слабую арыентацыю па карце

слабое развіццё пrасторавых прадстаўленняў, надзвычайна слабыя веды па фізічнай геаграфіі. Панавала механічнае, не асвядомленае завучванне матэрыялу, часамі нават вельмі моцнае, але-ж мала карыснае. На самае простае пытанне, маючае мэтай высветліць разуменне вучнямі пройдзенага матэрыялу, многія вучні, як правіла, давалі няправільны адказ. Трэба адзначыць, што па геаграфіі ў даследваных школах атрымаўся вельмі стракаты малюнак. Ёсць школы, у якіх здавальняючыя веды вучняў па геаграфіі, і ў радзе школ—поўны правал. Разам з буйнымі недахопамі ў праграмах і падручніках адна з важнейшых прычын гэтага прарыву—нізкая якасць выкладання.

Пастановы СНК і ЦК кладуць рашучы канец такому становішчу ў выкладанні гісторыі і геаграфіі. Мы безумоўна ўжо ў 1934/35 навучальным годзе будзем мець карэнны пералом у выкладанні і ведах па гэтых прадметах. Але-ж задача наша заключаецца ў тым, каб пад кутом гледжання даных пастаноў пераглядзець усю нашу работу ў школах па выкладанню асноў навук.

Пастанова СНК СССР і ЦК ВКП(б) уздымае пытанне выкладання гісторыі на высокі тэарэтычны ўзровень. Пастанова наносіць сакрушальны ўдар голаму схематызму, соцыялагізатарству, механічнаму засваенню грамадска-эканамічных фармацый, гістарычных фактаў, падзей і дзеячоў. Такое выкладанне не толькі не давала фактычнай сапраўднай гісторыі чалавечага грамадства, але вяло да механістычнага ўяўлення аб гістарычным працэсе, уносіла элементы містыкі ў разуменне гісторыі, што па сутнасці з'яўлялася антымарксісцкім скрыўленнем разумення гістарычнага працэсу, жывая дыялектыка гісторыі знішчалася. Мы павінны памятаць словы Маркса: „История имела-бы очень мистический характер, если-бы „случайности" не играли никакой роли. Эти случайности, входя, конечно, сами составной частью в общий ход развития, уравновешивались другими случайностями, но ускорение и замедление в сильной степени зависит от этих „случайностей", среди которых фигурирует и такой „случай", как характер людей, стоящих в начале во главе движения".

Разам з тым, пастанова б'е супроць буржуазнай фактралогіі, супроць голага эмпірызма ў выкладанні гісторыі, патрабуе такога паднясення фактаў, якое-б падвяло вучняў да адзінанавуковых марксісцкіх абагульненняў фактаў, да дыялектыка-матэрыялістычнага разумення гісторыі.

Пастановы адначасова вучаць нас, як трэба падыйсці да кожнага прадмета выкладання ў школе. Гэтыя пастановы ўздымаюць рад пытанняў структуры нашага вучэбнага плана, пераацэнкі становішча ўсіх прадметаў, пытанняў дыдактыкі, методыкі выкладання ў школе. Пад кутком гледжання даных пастаноў нам больш відавочнымі робяцца тыя недахопы, якія маюць месца ў педагагічным працэсе ў нашай школе. Схаластыка і схематызм мелі месца і ў выкладанні літаратуры. Мы не звярталі дастатковай увагі і вельмі мала зрабілі для таго, каб узняць пісьменнасць вучняў на належны ўзровень. Нашы праграмы па раду прадметаў былі перагружаны, нават па такіх прадметах, як матэматыка і прыродазнаўства, становішча якіх з'яўляецца найбольш здавальняючым. Мы зусім мала аддавалі ўвагі пастаноўцы выкладання замежных моў, і таму гэты прадмет стаяў у нас на заднім плане. У выкладанні працоўнага навучання мы дапускалі рад лявацкіх перагібаў.

Што зараз трэба рабіць, і ў якім напрамку трэба працаваць, каб ужо к пачатку навучальнага года ўнесці неабходныя папраўкі, выправіць памылкі і тым самым выканаць пастановы СНК і ЦК ВКП(б)?

Значных змен перш за ўсё патрабуе навучальны план школы. Абсалютна неабходна павялічыць лік гадзін на выкладанне мовы ў нашай школе. У нацыянальных школах (яўрэйскай, польскай, літоўскай і інш.), дзе акрамя роднай вывучаюцца руская і беларуская мовы, неабходна перагледзець размяшчэнне моў па гадах навучання, неабходна ў малодшых класах (I—IV) пакінуць толькі 2 мовы замест выкладаўшыхся дагэтуль 3 моў. Неабходна зняць працу ў майстэрнях з малодшых класаў школы. Навучальны план школы павінен быць перабудован так, каб забяспечыць высокаякаснае выкананне стаячых перад школай задач.

У тэрмін да асенніх канферэнцый неабходна перагледзець праграмы па ўсіх без выключэння прадметах. Трэба разгрузіць праграмы, больш рацыянальна размеркаваць матэрыял па гадах навучання. Неабходна асаблівую ўвагу звярнуць на праграмы па мовах. У малодшых класах трэба павялічыць работу па чытанню, пісьму, развіццю вуснай мовы. Неабходна ўвесці спецыяльныя заняткі па так званаму чыстапісанню. Культура мовы вуснай і пісьмовай—вот што патрэбна паставіць у цэнтры ўвагі. Выкладанне сістэматычнага курса граматыкі павінна быць перанесена на V—VII класы, калі ў вучняў ужо будзе адпаведны „моўны базіс“, адпаведны ўзровень культуры мовы, на якім ужо можна будзе разгарнуць работу па аўладанню сістэматычным курсам граматыкі.

Значныя змены павінны быць унесены ўжо ў гэтым годзе ў праграмы па гісторыі, геаграфіі, літаратуры. Неабходна разгрузіць выкладанне гісторыі ад соцыялагічных схем і насыціць яго канкрэтнымі фактамі, гістарычнымі падзеямі. Трэба вывучаць гістарычны працэс у яго хаалагічнай паслядоўнасці і на гэтым канкрэтным матэрыяле гісторыі чалавечага грамадства вучыць дзяцей разуменню рухаючых сіл гісторыі, вучыць марксісцка-ленінскаму разуменню гістарычнага развіцця. Неабходна ў наступаючым годзе звярнуць досыць увагі на фізічную геаграфію. Неабходна перанесці вывучэнне сістэматычнага курса гісторыі літаратуры на старэйшыя класы поўнай сярэдняй школы, а ў сярэдніх класах звярнуць усю ўвагу на чытанне класікаў, на прапрацоўку непасрэднага літаратурнага матэрыялу. Рашучую барацьбу трэба абвясціць схематызму, соцыялагізаванню, вульгарызатарскаму спрашчэнню літаратуры.

Праграмы па матэматыцы, фізіцы, хіміі, прыродазнаўству таксама павінны быць разгружаны і перабудаваны так, каб забяспечыць моцнае засваенне ведаў. Важнейшая задача, якая стаіць перад нам зараз,—гэта ўзмацненне педагагічнага майстэрства масавага настаўніка, павышэнне якасці выкладання, узбагачэнне настаўніка лепшымі метадамі і метадычнымі прыёмамі. Схематызм у выкладанні, вульгарызатарства і спрашчэнне ў значнай меры залежыць іменна ад метадычнага прымітывізма выкладання. Велізарнейшая небяспека—вербалізм, славеснасць часта захапляе настаўніка і прыводзіць да буйнейшых прарываў. Моцная зброя ў барацьбе за актыўнасць педпрацэсу, за актыўнае, свядомае засваенне дзецьмі вучэбнага матэрыялу—наглядныя дапаможнікі, наогул дыдактычны матэрыял часта настаўнікам не скарыстоўваецца. Шмат выпадкаў заўважана, калі не скарыстоўваюцца ў школе фізічныя прылады, хімічныя рэактывы, карты, табліцы. Багацейшы дыдактычны матэрыял можна ўжываць па любому прадмету. Досыць назваць, акрамя абсталявання фізгабінета, хімлабараторыі, карт, такія дапаможнікі, як хаалагічныя і сінхранічныя табліцы, картаграмы, малюнкі, дыяпазітывы, табліцы па мове і г. д. Зразумела трэба ўмець карыстацца імі. Тут патрэбна адпаведная тэхніка скарыстання наглядных дапаможнікаў; яна ўскладняе работу выкладчыка, але-ж за тое дае непараўнальна лепшыя вынікі па актывізацыі дзяцей, садзейнічае свядомаму, глыбокаму за-

сваенню вучэбнага матэрыялу. Пара перастаць лічыць дыдактычны матэрыял другараднай справай. Ён таксама патрэбны і важны, як праграма, падручнік, як жывое слова настаўніка.

Яшчэ больш зараз вырастае значэнне задачы павышэння кваліфікацыі настаўніка не толькі па прадметах, якія ён выкладае, але і па методыцы і педагогіцы.

Барацьба за агульны, культурны і вытворча педагагічны рост настаўніка мае велізарнейшае значэнне для ўзняцця якасці работы школы. Тут патрэбна планамерная, арганізаваная, сістэматычная работа. Нельга не падкрэсліць значэнне рацыяналізацыі самога працэсу выкладання. Важнейшае значэнне набывае правільна арганізаванае паўтарэнне прапрацаванага ў класе матэрыялу. Нельга дабіцца моцных ведаў без паўтарэння. Неабходна па кожнаму прадмету вылучыць 20—25 проц. часу і загадзя па гадавому плану прадугледзець яго на паўтарэнне як у працэсе праходжання курса прадмета, так і ў канцы года. Таксама ў барацьбе за высокую якасць работы школы вялікае значэнне набывае барацьба за культуру мовы не толькі выкладчыкаў мовы, але ўсіх настаўнікаў без выключэння. Ніводная памылка, як вусная, так і пісьмовая, не павінна аставацца без выпраўлення яе тым выкладчыкам, на ўроку якога вучань дапускае памылку па мове.

У гэтай сувязі з асаблівай увагай трэба аднесціся да пісьмовых хатніх работ па гадавому плану па ўсіх асноўных прадметах. Пісьмовыя работы будуць садзейнічаць як узняццю якасці ведаў, так і агульнаму развіццю вучняў. Неабходна таксама рацыяналізацыя работы вучняў над кніжкай наогул, над падручнікам у асаблівасці.

Безумоўна рашаючае значэнне для выканання пастаноў СНК і ЦК ВКП(б) мае работа НКА і ДВБ па выданню падручнікаў, дапаможнікаў, кніжак для чытання і дыдактычнага матэрыялу.

Вялікая задача ўскладаецца на навукова-даследчы інстытут школьнай педагогікі, якому зараз ЦК КП(б)Б даручыла адказнейшую работу па „вывучэнню і навуковаму абагульненню вопыту работы школ і метадычнае кіраўніцтва школамі“, і які па прапанове СНК БССР павінен зараз заняцца, як сваёй асноўнай задачай, распрацоўкай методык па асноўных прадметах вучэбнага плана школы. Дагэтуль інстытут слаба спраўляўся з гэтай сваёй асноўнай задачай, ён быў адарван ад школы, школа не ведала работы інстытута, не адчувала канкрэтнай дапамогі ад яго ў сваёй штодзённай рабоце. Гэта тлумачыцца як арганізацыйнай слабасцю інстытута, так і галоўным чынам недаацэнкай школы з боку кіраўнікоў інстытута, жаданнем замкнуцца ў тэарэтычныя пытанні, адарвацца ад штодзённай практыкі школы і настаўніка, а таксама недастатковасцю апаратыўнага канкрэтнага кіраўніцтва з боку НК Асветы. Перабудова інстытута, згодна рашэння СНК і ЦК КП(б)Б павінна зрабіць рашучы пералом у яго рабоце і забяспечыць сістэматычную навуковую дапамогу ў рабоце школы і настаўніка.

Узрастаючыя задачы школы, неабходнасць самымі хуткімі тэмпамі ўзняць якасць яе работы, неабходнасць максімальнай метадычнай дапамогі настаўніку прад'яўляюць адказныя запатрабаванні да часопіса „Комвыхаванне“. Часопіс павінен стаць сапраўдным метадычным дапаможнікам, арганізатарам настаўніцкіх мас у барацьбе за рэалізацыю пастаноў СНК і ЦК аб школе. Часопіс павінен збіраць вопыт лепшых школ, абагульваць яго, даводзіць дасягненні лепшых школ да ўсёй масы настаўніцтва, даваць чоткія, правільныя метадычныя ўказанні. Гэтыя патрабаванні часопіс „Комвыхаванне“ выконвае слаба. Ён не перабудаваў сваёй работы, выходзіць не сістэматычна, не мае цеснай сувязі з шырокімі настаўніцкімі масамі. Часопіс павінен даваць праве-

раныя метадычныя ўказанні, у гэтай справе адказнасць яго надзвычайна вялікая, бо кожная памылка ў часопісе, які даходзіць да кожнай школы БССР, прыносіць вялікую шкоду.

Трэба падкрэсліць што ў тых нумарах часопіса, якія вышлі ў гэтым годзе, ёсць значныя недахопы. Буйнейшай памылкай з'яўляецца змяшчэнне ў № 1—2 артыкула Лозбеня і Баршчэўскай аб прапрацоўцы дакладу тав. Сталіна ў школе, у якім раілася прапрацоўваць даклад тав. Сталіна, пачынаючы з 1-га класа, што з'яўляецца яскравым прыкладам схематызма і соцыялагізатарства. Такая-ж памылка дапушчана ў артыкуле М. С. „Ударнікі прапануюць“, дзе поспехі ў рабоце настаўніка Верам'юка тлумачацца правядзеннем акадэмбаёў, у той час, калі гэтая форма работы не дапушчальна, бо вядзе да зрыву арганізаванага педпрацэсу, падмяняе сістэматычную, метадычна прадуманую работу знешняй шумі-хай, разбураючай арганізаваную вучэбна адукацыйную работу. Гэта ляв-вацкая ўстаноўка, якая дэзарыентавала настаўніка ў пытаннях метадычнай работы. Прадуманая метадычная работа часопіса, правільна арыентуючая настаўніцтва ў пытаннях арганізацыі работы ў школе і садзейнічаючая рэалізацыі ў школе пастаноў партыі і ўрада, ёсць наша важнейшая, першачарговая задача, за якую „Комвыхаванне“ павінна весці ўпартую сістэматычную барацьбу.

Усе звенні метадычнага кіраўніцтва павінны быць у сваёй узгодненай, чоткапрыгнанай рабоце прыцягнуты да дапамогі школе ў яе барацьбе за якасць выхаваўчай работы, за якасць навучання, за стварэнне ўсіх неабходных умоў для засваення дзецьмі ў школе дасканала акрэсленых сістэматычных канкрэтных ведаў.

Толькі пры такой высокаарганізаванай рабоце школа стане на ўзровень задач 2-й пяцігодкі і з поспехам выканае вычарпальныя ўказанні XVII партз'езда і Цэнтральнага камітэта нашай партыі.

Ю. Дардак

Выкладанне гісторыі—на вышэйшую ступень

Пастанова СНК СССР і ЦК ВКП(б) ад 16/V г.г. аб выкладанні грамадзянскай гісторыі ў школах СССР з'яўляецца дакументам важнейшага палітычнага значэння. Гэтая пастанова ёсць выражэнне барацьбы нашай партыі пад кіраўніцтвам т. Сталіна за пабудову бясукласавага грамадства, за хутчэйшае ажыццяўленне культурнай рэвалюцыі, за ліквідацыю перажыткаў капіталізма ў эканоміцы і сазнанні людзей. Наша падрастаючае пакаленне павінна выхоўвацца ў духу соцыялістычнай культуры. Наша соцыялістычная пролетарская культура ўтвараецца шляхам рэволюцыйнай перапрацоўкі ўсёй культурнай спадчыны чалавецтва.

Дакладнае веданне ўсіх заваёў культуры, усваенне гістарычнага вопыту мінулага—з'яўляецца абавязковай умовай марксісцка-ленінскай адукацыі. Пытанні гістарычнай адукацыі і яе роль у комуністычным выхаванні падрастаючага пакалення ў нашай краіне павінны быць пастаўлены на такой вышыні, на якой яны не стаялі, не стаяць і не могуць стаць у капіталістычных краінах.

Пастанова партыі і ўрада аб выкладанні гісторыі падкрэслівае, што „выкладанне гісторыі ў школах пастаўлена нездавальняюча". Гэтая пастанова мае важнейшае кіруючае значэнне не толькі для спецыялістаў гісторыкаў, але і для ўсёй школы.

Пастанова ЦК і СНК указвае на асноўныя недахопы ў выкладанні гісторыі. Такімі недахопамі з'яўляюцца: абстрактнасць, схематызм, соцыялагізатарства, ігнараванне канкрэтных фактаў, падзей, людзей і храналагічных дат паасобных гістарычных эпох.

Дзе прычыны такіх недахопаў у выкладанні гісторыі?

Асноўная памылка ў выкладанні гісторыі да пастановы ЦК заключаецца ў тым, што рад нашых „тэарэтыкаў", аўтароў праграм і падручнікаў, жадаючы адштурхнуцца ад буржуазнай факталогіі, упалі ў другую крайнасць—па сутнасці таксама буржуазную ў схематызм і соцыялагізатарства.

Няма ніякага сумнення, што спробы аб'яснення гісторыі толькі на аснове вучэння аб грамадскіх фармацыях пры ігнараванні канкрэтных фактаў прыводзяць вучня да ідэалістычнага і містычнага разумення гістарычнага працэсу замест яго марксісцкага разумення. Гісторыю твораць жывыя канкрэтныя людзі, пагэтаму нельга выкладаць гісторыю абстрактна, схематычна, без сувязі з канкрэтнымі падзеямі і людзьмі. Маркс піша: „История имела бы очень мистический характер, если бы „случайности" не играли никакой роли. Эти случайности, входя, конечно, сами составной частью в общий ход развития, уравновешивались другими случайностями, но ускорение и замедление в сильной степени зависит от этих „случайностей", среди которых фигурирует и такой „случай", как характер людзей, стоящих вначале во главе движения" (Маркс—Энгельс, письма, стар 226).

Выходзячы з марксіцка-ленінскай тэорыі аб ролі „выпадку“ і „выпадковасцей“ у гісторыі, партыя і ўрад змагаюцца са схематызмам і соцыялагізмам, якія ў рэзультаце вядуць да буржуазна-ідэалістычнага разумення гісторыі.

Невыпадкова пастанова ад 16 мая ўказвае, што „рашаючай умовай моцнага засваення вучнямі курса гісторыі з'яўляецца захаванне гісторыка-храналагічнай паслядоўнасці ў выкладанні гістарычных падзей з абавязковым замацаваннем у памяці вучняў важных гістарычных з'яў, гістарычных дзеячоў, храналагічных дат“. Толькі такое выкладанне гісторыі з неабходнымі марксісцкімі абагульненнямі на аснове канкрэтных фактаў можа падвесці вучня да марксісцкага разумення гісторыі.

Гэтая пастанова накіравана як супроць буржуазнай фактологіі, так і супроць буржуазнага схематызма—рознавіднасці буржуазнага аб'ектывізма. Яна адначасова накіравана і супроць спроб скажэння і фальсіфікацыі гісторыі рознымі нацыяналістычнымі „тэарэтыкамі“. Пастанова патрабуе *канкрэтных ведаў* па гісторыі, бо канкрэтныя веды ўтвараюць базіс не толькі для марксісцкага разумення мінулага, але і ведання, разумення і ўдзелу ў нашым соцыялістычным будаўніцтве.

Якія патрабаванні мы прад'яўляем да гістарычных ведаў вучняў?

Гэтыя патрабаванні ў асноўным могуць быць сфармуляваны наступным чынам: кожны вучань у адпаведнасці з яго развіццём павінен ведаць канкрэтныя гістарычныя факты, геаграфію пэўных гістарычных падзей, канкрэтных дзеячоў, кіраўнікоў і правадыроў паасобных класаў і груп, прычыны, сувязь і паслядоўнасць паасобных гістарычных падзей, іх даты і храналогію, нарэшце біяграфіі гістарычных дзеячоў.

Толькі на аснове такіх канкрэтных ведаў можна даць вучням гістарычную перспектыву, падвесці да марксісцкага разумення сутнасці класавай барацьбы на розных гістарычных этапах.

Выходзячы з гэтага, мы павінны канстатаваць, што якасць ведаў вучняў па гісторыі ў 1933/34 навучальным годзе стаіць на нізкім узроўні. Праўда, калі мы параўнаем узровень гістарычных ведаў вучняў у 1933/34 годзе з іх ведамі ў мінулым годзе, то 1933/34 год з'яўляецца пераломным у сэнсе ўзмацнення канкрэтнага элемента выкладання гісторыі, і вучні набылі значна больш ведаў аб паасобных гістарычных асобах, гістарычных падзеях. Але прынцып соцыялагічнага абстрактнага схематызма, на аснове якога будаваліся праграмы і падручнікі па гісторыі, слабая падрыхтоўка настаўніцтва прыводзіла і ў гэтым годзе да нездавальняючага становішча ведаў вучняў па гісторыі; веды вучняў павярхоўны і не канкрэтны.

Вывады аб якасці ведаў вучняў мы будуем на аснове матэрыялаў 21 класа, з іх 10 гарадскіх і 11 вясковых. Абследваннем ахоплены ўсе класы няпоўнай сярэдняй школы (V, VI і VII). У гэтым матэрыяле мы маем пратаколы іспытаў 13 класаў і спецыяльнае выбарачнае абследванне 8 класаў (V, VII). Абследвана вучняў 263. Увесь гэты матэрыял сведчыць аб слабым веданні канкрэтных гістарычных фактаў.

Так у V класах, дзе па праграме вучні павінны праходзіць увесь старажытны свет, па падручніку Нікольскага вучні запамінаюць тыя ці іншыя паасобныя факты, гістарычныя падзеі, але не ўяўляюць сабе канкрэтна сутнасць тых ці іншых гістарычных з'яў, не разумеюць сутнасць класавай барацьбы той ці іншай эпохі. Для доказу гэтага мы выбярэм больш характэрныя і тыповыя адказы.

Так па пытанню аб тым: „Як з'явілася рэлігія?“ вучань Марынагорскай ШКМ адказвае наступным чынам: „Гэта была вера ў звышнатуральныя істоты. У дзікіх людзей спачатку рэлігіі не было. Яны бачылі, што жывёлы дужэй іх, і яны сталі пакланяцца перад імі. Яны думалі,

што гэтыя жывёлы будуць памагаць ім. Старэйшыны бачылі, што гэта выгадна для іх і яны сталі патрабаваць ахвяр для гэтых багоў. Калі была маланка і гром, яны казалі, што гэта ад бога. Людзі думалі, што гэта ўсё ад святога духа".

Або вучань Нова-Барысаўскай 11-й рускай школы па гэтаму-ж пытанню адказвае наступнае: „Там, где поселялась коммуна, были звери и они принимали этих зверей за богов".

Настаўнік: „А откуда они знали про богов?"

Вучань: „Они думали, што эти животные им помогают. Возникшие коммуны брали себе зверя, они думали, что зверь им помогает".

Мы тут прывялі лепшыя адказы вучняў па гэтаму пытанню, маюцца яшчэ больш расплыўчатыя адказы. Гэты тып адказаў складае 53 проц. з агульнага ліку адказаў па гэтаму пытанню. Гэтыя адказы сведчаць аб тым, што вучні V класа не ўявілі сабе прычыну ўзнікнення рэлігіі. Яны маюць расплыўчатыя ўяўленні аб ступенях і стадыях узнікнення рэлігіі ў паасобных родавых групах і комунах.

Чым гэта тлумачыцца? Па нашай думцы гэта тлумачыцца двума прычынамі: 1) пытанні ўзнікнення рэлігіі не даступны гэтаму ўзросту, 2) паасобныя элементы аб вераваннях старажытных людзей даны чыста схаластычна і таму памяць вучняў утрымала толькі некаторыя факты з тотэмічнай рэлігіі, не разумеючы яе сутнасці. Адсюль мы можам зрабіць вывад, што раздзел узнікнення рэлігіі павінен быць выключан з праграмы, а вучням неабходна даваць матэрыял аб паасобных фактах вераванняў старажытных людзей, скарыстоўваючы для гэтага акрамя слова настаўніка і пэўнай схемы, у якой была-б указана дата ўзнікнення паасобных вераванняў, апісанне характэрных рыс гэтых вераванняў і паказаны прычыны ўзнікнення іх.

Тое-ж самае адносіцца і да пытання аб узнікненні мовы. Хоць па гэтаму раздзелу ў нашым матэрыяле больш правільных адказаў, а ў некаторых выпадках вучні адказваюць даволі правільна, што: „мова паявілася і выпрацоўвалася на працягу доўгага часу ў працэсе вытворчай калектыўнай дзейнасці людзей, што формамі мовы з'яўляюцца: а) сігнальная мова; б) мова гэстаў; в) мова гукаў", але вучні ў большасці выпадкаў не ўяўляюць сабе канкрэтна, дзе, пры якім грамадскім ладзе і калі ўзнікла тая ці іншая форма мовы. Так вучань Гародне-Гомельскай рускай школы піша па гэтаму пытанню наступнае: „Первобытный человек руками рассуждал когда говорил, мычал". Вучань 11 Нова-Барысаўскай школы па гэтаму-ж пытанню піша: „Вот когда они охотились и возвращались с охоты им нужно было передать свои впечатления они передавали их мимикой, а потом начали передавать звук, крик". Другі вучань той-жа школы піша: „Когда они строили дом и им нужно было что-нибудь подать, жестами не скажешь, и техника стала сложней, нужно было применить речь и они стали придумывать слово", у адказе вучня Марынагорскай школы чытаем: „раней была сігнальная мова, далей пачаліся вымаўляцца гукі, а потым гук пачаў суправаджацца рухам, нарэшце была міміка рукамі—паказвалі якія-небудзь знакі".

Усе гэтыя адказы сведчаць аб тым, што вучні пераблыталі гістарычную паслядоўнасць, не ўявілі сябе сапраўднай паслядоўнасці ўзнікнення моў, не знаёмы з прычынамі розных гістарычных пераходаў у галіне развіцця мовы.

Гэта таксама тлумачыцца тым, што матэрыял для вучняў амаль недаступен, яны зазубрылі па падручніку некаторыя факты, не разумеючы сутнасці іх, што матэрыял быў прэпаднесен настаўнікам абстрактна, схематычна. У гэтым-жа пытанні для больш канкрэтнага

ўяўлення можна было-б карыстацца табліцай, якую прапануюць тт. Богарад, Ерык і Нікіфіраў у журнале „Борьба классов“, № 5—6 за 1934 г. Вось яе узор:

	Храналагічныя даты		Формы мовы
1	300 тыс. лет да н. эры	Брадзячая арда	Мова сігналаў
2	150 тыс. лет „	Першабытная паляўнічая комуна	Мова гэстаў
3	100 тыс. лет „	Тотэмічнае грамадства	Гукавая мова

Такая табліца пры мастацкім выкладанні матэрыялу пры расказе настаўніка аб формах мовы і прычынах іх узнікнення, пры правільным растлумачэнні пераходаў ад адной формы мовы да другой, можа дапамагчы вучню зразумець асноўныя факты і іх сутнасць. Адсюль мы можам зрабіць вывад, што якасць ведаў вучняў залежыць у асноўным ад правільнага і прадуманага прападнясення матэрыялу настаўнікам, ад добраякаснага падручніка, які-б у даступнай узросту форме даваў не толькі факты, але і тлумачэнні.

Не лепш абстаіць справа з якасцю ведаў канкрэтных фактаў і з другога раздзела праграмы: „Грэцыя“. Самая лепшая, з абследваных намі школ, у якой процант часткова правільных адказаў даходзіў да 62 па веданню фактаў (Урэцкая няпоўная сярэдняя школа) адстае па лініі разумення сутнасці фактаў, па лініі ўскрыцця прычыннай сувязі і паслядоўнасці паасобных гістарычных фактаў. Так, па пытанню аб прычынах Пелапанескай вайны вучань гэтай школы адказвае наступнае: „Рыхтавалі вайну Афіны, яны хацелі захапіць Карынф і Спарту“. Вось увесь адказ па пытанню прычын Пелапанескай вайны.

Вучань Нова-Барысаўскай 11 рускай школы па гэтаму-ж пытанню адказвае наступнае: „Афины завели вражду с Пелопонесским союзом. Спарта была не довольна и завела войну. Афины победили“.

Гэтыя адказы складаюць 80 проц. з агульнага ліку часткова правільных адказаў і 42 проц. з агульнага ліку адказаў. Гэтыя адказы сведчаць, што вучні не маюць ніякіх выразных прадстаўленняў аб важнейшых падзеях з гісторыі антычнага свету. Яны не толькі не ведаюць, што Пелапанеская вайна, пачаўшаяся ў 431 годзе да нашай эры, хутка пасля перамогі грэкаў над персамі, была вайной дэмакратычна-Афінскага саюза супроць арыстакратычнай Спарты, але яўна механічна, не ўваходзячы ў сутнасць справы паўтараюць асобныя моманты і весткі аб Карынфе, Сіцыліі, Спарце, Афінах і т. д. У асноўным гэта тлумачыцца тым, што Пелапанеская вайна праходзіцца без гістарычнай і геаграфічнай карты, без гістарычных малюнкаў, а галоўнае, настаўнік не пашырае даных падручніка на мастацкім матэрыяле, не дае вучням апісання розных дзяржаў, якія ўваходзілі ў склад Пелапанескага саюза і іх палітычнага ладу. Гэта вядзе ў выніку да таго, што вучні запамінаюць толькі паасабныя назвы, даты і разрозненыя факты, не разумеючы іх сутнасці і сувязі.

Сама праграма па гісторыі, як намі было ўжо ўказана, страдае схематызмам, соцыялагізмам, але праверка ведаў вучняў адбылася пасля пастановы ЦК ад 16 мая 1934 года, і настаўнік мог-бы ўспомніць паасобныя дэфекты самой праграмы. Для яшчэ больш правільнага ўяў-

лення аб якасці ведаў вучняў па гісторыі прывядзем яшчэ адзін прыклад. На запытанне, калі праходзілі грэкаперсідскія войны, вучні (Навасёлкаўская ШКМ) адказваюць, прыкладна, так: „у шостым веку да нашай эры". Настаўнік—„чым яны былі выкліканы?" Вучань: „не ведаю". Другі вучань: „Яны выкліканы персідскімі і вавілонскімі царамі".

Вось прыклад таго, якая блытаніна ў галовах вучняў па пытанням узнікнення войн і ўдзельнікаў паасобных войн. Не лепш абстаіць справа і з веданнем канкрэтных фактаў па іншых раздзелах праграмы.

Гістарычны матэрыял, як мы можам бачыць з гэтага, даваўся вучням 5 га класа соцыялагічна, схематычна. Гэты матэрыял прыводзіць вучняў да зуброжкі, не дапамагае яму разумець асноўныя характэрныя факты і тым самым характар класавай барацьбы на розных гістарычных этапах, не дапамагае вучню арыентавацца ў гістарычных падзеях, не выхоўвае ў ім гістарычнай перспектывы. Але калі раздзелы „Дакласавага грамадства" і „Грэцыя" ў тым ці іншым выпадку ўсё-ж прапрацоўваліся ў школе і засвоены вучнямі на 30—35 проц., то ў адносінах усходніх дзяржаў і Рыма гэтага сказаць нельга. Рым у большасці выпадкаў зусім не прапрацоўваўся. З матэрыялаў, якія мы маем, відаць, што 63 проц. з агульнага ліку абследаваных школ, Рым не быў прапрацован. Дзе прычына гэтага? Па нашаму ў тым, што праграма перагружана. Праграму неабходна разгрузіць за кошт Рыма і дакласавага грамадства, узмацніўшы канкрэтна фактычны матэрыял Грэцыі, Егіпта, Вавілона і інш. усходніх дзяржаў.

Слабое веданне канкрэтна гістарычнага матэрыялу характэрна не толькі для V, але і іншых класаў нашай сярэдняй школы. Самым слабым вучасткам гісторыі ў школе з'яўляецца веданне канкрэтных гістарычных фактаў.

У адносінах да VII класа мы маем права прад'явіць патрабаванне, каб вучні ведалі факты і прычынную сувязь розных гістарычных падзей, каб яны ведалі канкрэтны гістарычны працэс, на аснове якога яны маглі-б прыйсці да неабходнага абагульнення. Без канкрэтных ведаў па гісторыі—губляецца асноўная мэта яе вывучэння—выхаванне гістарычнай перспектывы, без якой не можа абыйсціся ні адзін свядомы ўдзельнік соцыялістычнага будаўніцтва. Дастаткова прывесці некалькі прыкладаў з выбарачнага абследвання і вывучэння іспытаў, каб было відаць, што справа з веданнем канкрэтнага гістарычнага працэсу ў VII класах абстаіць дрэнна. Прывядзем некалькі прыкладаў, характарызуючых фактычнае становішча ведаў вучняў па гісторыі VII класаў.

Так па пытанню аб тым: „Чым было выклікана ўсіленне феадальнай эксплаатацыі ў XVI стагоддзі ў Маскоўскай дзяржаве і ў чым яно выразілася", вучні адказваюць наступным чынам. Стрэльскі, *вучань Навасёлкаўскай школы*: „Усіленне эксплаатацыі, феадальныя павіннасці, вялікія аброкі, зборы і розныя падаткі выкліканы тым, што памешчыкі хацелі больш нажыць капіталаў і гэта было прычынай сутычкі дваран і сялян".

Фрумкіс, вучань 11 *рускай Нова-Барысаўскай школы*: „Усиление феодальной эксплаатации было вызвано как и во всей Европе развитием рынков. В погоне за новыми землями, за расширение рынка помещик очень сильно нажимал на селян. Выражалось это в том, что раньше помещик брал оброк натурой, а теперь ему стало выгодней брать деньгами".

Вось характэрныя адказы на гэтыя запытанні. Яны сведчаць аб тым, што для вучняў гістарычны працэс абязлічан, яны сабе не ўяўляюць характэрных рыс развіцця Маскоўскай дзяржавы ў XVI стагоддзі, не разумеюць сутнасці класавай барацьбы той эпохі. Не адзін вучань не ўспамінае аб ператварэнні селяніна ў „бобыля", ім не зразумелы пры-

чыны канчатковага запрыгонення сялян. Для дзяцей VII класа ўсе формы эксплаатацыі—рабаўласніцкае, прыгонніцкае, капіталістычнае— і канкрэтныя іх віды змяшаліся ў адно. Для вучня—XVI стагоддзе, тое-ж XIX стагоддзе, чуў аб імперыялізме, аб захопе рынкаў і ўсюды механічна прымяняе гэты адказ на запытанне аб прычынах эксплаатацыі. Ні адзін вучань сабе канкрэтна не ўяўляе геаграфічнага размяшчэння Маскоўскай дзяржавы XVI стагоддзя.

Дзе прычыны механічных, неканкрэтных адказаў вучняў? Прычыны гэтыя крыюцца ў тым, што і праграма, і падручнік і настаўнік не далі ім канкрэтных ведаў аб данай гістарычнай эпосе, што вучням не растлумачылі на аснове раду фактаў прычыны ўзмацнення феадальнай эксплаатацыі і асаблівасцей Маскоўскай дзяржавы ў XVI стагоддзі. Няправільна, нават і для VII класа пачаць з абагульнення,—абагульненне павінна з'явіцца рэзультатам вывучэння канкрэтных фактаў, а ў школе працэс вывучэння гісторыі пачынаўся заўсёды з абагульнення, прычым канкрэтны гістарычны матэрыял мімаходам служыў ілюстрацыяй да абагульнення. Неабходна *пачынаць з вывучэння канкрэтных гістарычных фактаў*, а абагульненне павінна з'явіцца рэзультатам, вынікаючым з канкрэтных фактаў і толькі тады яно зможа замацаваць фактычны канкрэтны матэрыял і дапамагчы справе лепшага засваення і разумення канкрэтнага гістарычнага працэсу. Для доказу слабога ведання вучняў канкрэтных гістарычных фактаў, прывядзем яшчэ некалькі прыкладаў.

Возьмем для прыклада паўстанне Разіна; вучні пераблыталі і храналогію, і сутнасць разінскага паўстання і прычыну яго паражэння. Вучань *Цераховўскай* школы Бельмакоў адказвае па гэтаму пытанню наступнае: „Разін дабіваўся, каб вызваліцца ад капіталістычнага прыгону, ад феадальнай залежнасці. Паўстанне Разіна працягвалася з 1607 года па 1671 год, з 1779 г. па 1671 год. Паражэнне тлумачыцца тым, што паўстанне не было арганізавана і не было пролетарскага кіраўніцтва, не было ўзбраення".

Вучань 11 *Барысаўскай рускай школы* Кагановіч так адказвае: „Разин добивался свободы крестьян. Он хотел, чтобы они не зависели от помещиков. Восстание началось в 1770 году или в 1761 году. Восстание Разина получило поражение от того, что главные силы не пошли на Москву, а остались в Поволжьи. Крестьянство не было однородно. Выступали только против своих помещиков, а не шли против царя. Царская армия была сильнее, не было руководящей силы вроде пролетариата". Яшчэ адзін вучань, дапаўняючы Кагановіча, гаворыць: „Разин бил только русских помещиков и не трогал другой национальности, например татар, Разин избивал не только помещиков, но и городское население, что и оторвало от них городское население. Еще влияло на поражение то, что среди разинцев были разные национальности, а национальная политика была у них недостаточная. Каждый боролся только для себя".

А вось адказ вучняў *34-й Менскай школы* па гэтаму-ж пытанню: „Разін дабіваўся вызвалення ад запрыгнечання памешчыкамі сялян, дабіваўся скасавання капіталістычнага прыгоннага права. Паўстанне пачалося і скончылася ў 1701 гаду. Першая прычына паражэння—не было арганізавана, не было кіруючай ролі, трэба было кіраваць хто раней эксплаатаваў, таго трэба ўстаць—лозунгі Разіна. Трэба выйсці на Маскву".

Мы прывялі тры тыповых адказы вучняў. Яны сведчаць аб тым, што вучні пераблыталі Разінскае і Пугачоўскае паўстанне, не ведаюць геаграфічнага распалажэння разінскіх войск, што для вучняў прыгон—

ёсць капіталістычная форма эксплаатацыі, ім незразумелы сапраўдны характар паўстання, яны слаба ведаюць цароў, цар выступае як ананімнае тварэнне „секретной личности“, якая фігуры не мае. У гэтым выпадку, таксама як і ў першых, факты сведчаць аб поўнай адсутнасці канкрэтных ведаў па гісторыі ў нашых вучняў. Трэба тут указаць, што першы тып адказу складае 28 проц. з агульнага ліку адказаў. Другі тып адказу складае 26 проц. з агульнага ліку адказаў, трэці тып—18 проц., а 18 проц. зусім не адказваюць на гэтыя пытанні. Адсюль мы можам заключыць, што пры вывучэнні Разінскага паўстання ў школе не карысталіся ніякай мастацкай літаратурай, апісваючай гэтае паўстанне, не аперавалі картай не толькі гістарычнай, але і геаграфічнай, не растлумачылі дзецям эканамічнага становішча класаў у той час. Храналагічныя даты былі даны толькі слоўна. Зараз-жа пасля Разіна прыступілі да вывучэння Пугачоўскага паўстання, якое таксама вывучалася чыста слоўным шляхам, схаластычна.

Таму не дзіва, што нашы вучні пераблыталі пугачоўшчыну і разінаўшчыну, не маючы канкрэтнага ўяўлення ні аб першым, ні аб другім. Задача састаіць у тым, каб разгрузіць праграму, папоўніць падручнік канкрэтнымі фактамі, а настаўнік пры праходжанні гісторыі сялянскіх паўстанняў, павінен даць вучням у мастацкай форме сістэматычнае ізлажэнне канкрэтных падзей, аперуючы картай, калі няма гістарычнай, то геаграфічнай, паказаць распалажэнне войск змагаючыхся бакоў, апісаць іх кіраўнікоў, зрабіць з вучнямі каляндар паўстання, чытаць ім урыўкі з мастацкіх твораў, характарызуючыя гэтую эпоху, і пасля гэтага абагуліць матэрыял, паказаць, прычыны таго ці іншага паўстання. Толькі пры такой метадычнай пастаноўцы, вывучэнні канкрэтных фактаў можна потым даць абагульненне, і вучні тады зразумеюць як прычыны паўстання, так і прычыны паражэння. Толькі *такім чынам* вывучаючы гісторыю мы ствараем рад магчымасцей для трывалага запамінання матэрыялу і яго засваення.

Слабае веданне канкрэтных гістарычных фактаў адносіцца не толькі да гісторыі Расіі, але і да гісторыі Захада. Так нашы вучні аб Вялікай французскай рэволюцыі маюць надта цмяныя і няправільныя ўяўленні. На пытанне: „Якія феадальныя павіннасці ляжалі на сялянах Францыі ў канцы XVIII стагоддзя?“ вучань *34-й Менскай школы* адказвае наступнае: „Тут сельская гаспадарка была драбнейшай, $^3/_4$ сялян былі без зямлі, пачала развівацца прамысловасць і пачаў развівацца гандаль“. А Окунь, вучань *11 рускай Нова-Барысаўскай школы* адказвае: „существовала десятина. На крестьян тогда накладывали большие налоги, платили помещикам“. А вось адказ вучня *Цэрахоўскай школы*: „Плацілі аброк, адбывалі паншчыну, дзесяціна, прастыя і ўскосныя падаткі“.

Гэтыя адказы з'яўляюцца самымі характэрнымі. Адказы першага тыпу—не па сутнасці, калі вучань адказвае агульнымі фразамі, для таго каб абыйсці цяжкае і незразумелае месца,—складаюць 12 проц., другога тыпу—42 проц., трэцяга—16 проц., а 30 проц. вучняў наогул на гэтае пытанне не адказалі.

Гэтыя адказы характэрны тым, што вучні сёе-тое запомнілі, яны ведаюць, напрыклад, дзесяціну, але не ведаюць канкрэтнага прызначэння гэтай дзесяціны. Вучань, які адказаў, што былі „простыя і ўскосныя падаткі“, на запытанне, што гэта за падаткі, не змог адказаць. У гэтым-жа пытанні, таксама як і ў папярэдніх, вучні не даюць ніводнага ўпаўне правільнага адказу, а гэта сведчыць аб тым, што яны не ведаюць сапраўднага канкрэтнага гістарычнага працэсу.

Усе прыведзеныя факты сведчаць аб пагражаючым становішчы ведаў па канкрэтнай гісторыі. Прычыны такога становішча, па нашай думцы, заключаюцца: а) у перагрузцы праграмы лішнім матэрыялам; б) схематычнай і соцыялагічнай пабудове праграмнага матэрыялу; в) у адсутнасці падручніка, які-б у даступнай жывой і зразумелай для вучня форме даваў асноўныя гістарычныя факты, у такім іздажэнні, каб яны жалезнай логікай прывялі вучня да разумення сутнасці іх і далі-б матэрыял для абагульнення; г) настаўнік ні гістарычна, ні метадычна не ўзброен дастатковымі ведамі. Адсюль вынікае задача неабходнасці перабудовы як праграмы, так і падручніка, такім чынам каб у іх сапраўды быў-бы змест канкрэтнай гісторыі.

Але было-б памылкова думаць, што пры перабудове праграмы і выкладання гісторыі дастаткова абмежавацца голай барацьбой з соцыялагічным схематызмам. Вопыт гадавой работы над існуючымі праграмамі і падручнікамі паказвае, што факты, даныя без жывой сувязі з гістарычнымі падзеямі, прападнесеныя выпадкова, без адбору і пэўнай сістэмы прыводзяць да дрэнных вынікаў. Выпадкова прападнесеныя факты не засвойваюцца і пакідаюць у памяці вучняў нейкія адрыўкі гістарычных падзей, туманныя весткі аб людзях, не цвёрда засвоенную храналогію. Вопыт работы па гісторыі паказаў, што ўсякія спробы пачаць з абагульнення соцыялагічнай схемы і прыгонкі фактаў як ілюстрацыі да гэтай схемы прыводзяць да верхаглядства, да штампаў, да агульных фраз, без канкрэтнага разумення гістарычнага працэсу.

Перабудова выкладання гісторыі патрабуе ад настаўніка, праграмы і падручніка такога адбору фактаў, у рэзультаце якога вучань зразумеў-бы ўвесь канкрэтны гістарычны працэс. А для гэтага ад настаўніка патрабуецца, каб сістэматычнае выкладанне навучальнага матэрыялу па гісторыі было-б эмацыяльна насычана, каб ён апераваў не толькі схемай, але і ў мастацкай жывой форме расказаў вучням аб тых ці іншых гістарычных падзеях, скарыстоўваючы для гэтага гістарычную мастацкую карціну, гістарычны малюнак, апераваў-бы ў кожным паасобным выпадку гістарычнай, а ў крайнім выпадку геаграфічнай картай, каб абагульненне базавалася на аснове абгрунтаваных сапраўдных і паслядоўных гістарычных фактаў, каб кожны факт, правадзімы настаўнікам, дапамагаў-бы вучням сапраўды усвядоміць класавую сутнасць барацьбы, якая адбывалася на розных гістарычных этапах паміж прыгнечанымі і прыгнятацелямі. Толькі пры такім выкладанні мы зможам выхаваць у вучняў пачуццё гістарычнай перспектывы, даць вучню разуменне таго, што наша перамога ёсць рэзультат барацьбы прыгнечаных з іх прыгнятацелямі на розных гістарычных этапах. Такое выхаванне гістарычнай перспектывы павысіць у яго пачуццё пролетарскага інтэрнацыяналізма—нянавісць да панаваўшых і пануючых эксплаататараў, любоў і адданасць барацьбе за вызваленне ад эксплаататараў, барацьбе за соцыялізм, за соцыялістычную бацькаўшчыну.

Прыведзеныя вышэй факты ўжо даюць дастатковы матэрыял для таго, каб канстатаваць слабае веданне храналогіі, людзей, неўменне вучнямі ўспрымаць гістарычны працэс і паслядоўнасць яго развіцця, неразуменне імі прычыннай сувязі тых ці іншых гістарычных падзей. Тут мы павінны адзначыць, што ў нашай школе яшчэ да гэтага часу маецца пэўная недаацэнка ведання храналогіі і асабліва гістарычных асоб. Амаль у кожным выпадку гістарычная асоба выступае ананімна, часта без прозвішча і імя. Дзякуючы такому становішчу вучні блытаюць або зусім не ведаюць ні людзей, ні храналогіі. Прывядзем некалькі прыкладаў з V і VII класаў.

Так вучань Марынагорскай ШКМ Гантман не ведае, у якім веку адбывалася перасяленне грэкаў, ён адказвае па гэтаму пытанню толькі наступнае: „Грэкі разбуралі на працягу двухсот год старыя феадальныя царствы, а на працягу 600—500 гадоў усе маленькія царствы былі знішчаны". „Грэкі занялі тэрыторыю, там яны выбіралі горы і пабудавалі на іх палісы. Малазямельныя наймаліся ў кабалу ў багатых. У гэты час грамадскі лад пачынае змяняцца, арыстакраты сталі захватваць дэмасы". На пытанне, што такое дэмас, Гантман адказвае: „Дэмас, гэта галоўны бог у Грэцыі". Пры паўтарэнні пытання ён адказвае, што дэмас гэта галоўны цар. Прычына такога адказу, па-нашаму, крыецца ў тым, што вучням „арыстакраты" і „дэмас" былі даны як бязлічная катэгорыя, а таму вучань ужо сам пачаў знішчаць гэтую „абязлічку" і ператварыў дэмас у бога або цара. Гэта яшчэ тлумачыцца і тым, што мы часта, даючы вучням незразумелыя словы, не тлумачым іх паходжанне і азначэнне, вучні не ведаюць, што дэмас азначае народ і што туды ўваходзілі пэўныя групы насельніцтва Грэцыі.

Настаўніку патрэбна, даючы тэрмін „дэмас", зараз-жа напісаць гэта слова на дошцы, даць тлумачэнне аб яго значэнні і прапанаваць дзецям завесці ў сябе гістарычны слоўнік, у якім былі-б абазначаны гістарычныя тэрміны, гістарычныя асобы, кароткая біяграфія іх і храналогія паасобных важных гістарычных падзей. Гэты слоўнік дапамог-бы вучням лепш запомніць храналогію і людзей.

Наколькі вучні дрэнна сабе ўяўляюць храналогію сведчыць такі факт з Новасёлаўскай школы. На запытанне аб сутнасці класавай барацьбы паміж арыстакратамі і дэмасам у Афінах у VI стагоддзі да нашай эры ніхто з вучняў не мог адказаць, а калі прадстаўнік НКА задаў пытанне: колькі стагоддзяў або год ужо прайшло ад VI стагоддзя перад нашай эрай да цяперашняга часу, мы маем такія адказы:

Першы вучань: „14 вякоў". Другі вучань: „16 вякоў". Трэці вучань: „тысячы гадоў". Усе астатнія зусім не маглі адказаць. У чым прычына, што вучні дрэнна сабе ўяўляюць стагоддзі і не ўмеюць вылічыць пэўны адрэзак часу. Прычына па-нашаму заключаецца ў тым, што мы вучням не паказваем наглядна, чаму роўна стагоддзе, не паказалі, што шостае стагоддзе да нашай эры гэта, прыкладна, 500 год да пачатку нашага летазлічэння, і адсюль 500 плюс 1934 складае тую суму гадоў, якая прайшла ад шостага стагоддзя перад нашай эрай да сучаснага моманту. Наогул трэба сказаць, што мы ў школе слаба растлумачваем гэты лічбовы храналагічны матэрыял. Некаторыя вучні нават не ведаюць, што стагоддзе роўна ста гадам, напрыклад, пераводзячы на лічбы XVI стагоддзе, у іх атрымліваецца 1600 або 1700 год. На гэтую справу неабходна звярнуць асаблівую ўвагу ў мэтах замацавання ў вучняў правільнага ўяўлення аб той ці іншай гістарычнай эпосе, бо храналогія з'яўляецца адным з важных элементаў у справе выхавання ў вучняў гістарычнай перспектывы.

Не лепш абстаіць справа з веданнем храналогіі і ў VII класах. На запытанне, калі пачалося і калі скончылася Разінскае паўстанне, Бальмакоў, вучань *Цераховўскай* школы дае дзве даты: „1607—1671, 1779—1671". Аб Пугачоўскім паўстанні Крыменькоў, вучань той-жа школы, адказвае: „Гэтае паўстанне адбылося і скончылася ў 1768—1773". А вось вучань Н-Барысаўскай рускай школы Васілеўскі адказвае па пытанню аб Разінскім паўстанні, што яно адбылося ў 1770 або ў 1761 г. Гэты-ж вучань на пытанне аб тым, калі пачалося і калі скончылася паўстанне Пугачова адказвае: „ У XVIII стагоддзі, праз сто год пасля Разіна, к канцу 70-х гадоў". Вучань 34-й Менскай школы па пытанню аб Разінскім паўстанні гаворыць, што „яно адбылося ў 1701 годзе".

Па пытанню аб храналогіі Разінскага і Пугачоўскага паўстання няма ніводнага правільнага адказу. Самая мінімальная разбежка паміж сапраўднай датай паўстання і названай вучнямі раўняецца 40—50 гадам. Тут паўстае пытанне, чаму вучні замест правільнага адказу ў 1670—1671 годзе блытаюць гэтыя даты, дзе прычына слабых ведаў вучняў па храналогіі гістарычных падзей? Па-нашаму, прычына заключаецца ў тым, што настаўнік на храналогію звяртае мала ўвагі, часта глядзіць на яе, як на нешта чыста тэхнічнае, і даводзіць вывучэнне храналогіі да зуброжкі, фактычна ажыццяўляючы метады старой схаластычнай школы. Часта сам настаўнік сабе не ўяўляе значэння храналогіі ў разуменні дынамікі гістарычнага працэсу. Нельга разумець канкрэтныя гістарычныя факты, прычынную сувязь паміж імі, калі ты не ўяўляеш стылю эпохі, яе каларыт, не ведаеш дэталёва храналогію данай гістарычнай з'явы. Храналогія неабходна для лепшага засваення навучальнага матэрыялу, а пагэтаму вывучэнне храналогіі без сувязі з канкрэтным фактам прыводзіць да блытаніны. Такім чынам храналогія павінна быць звязана з вывучэннем паасобных гістарычных эпох.

Але для засваення і запамінання паасобных храналагічных дат, неабходна яшчэ карыстацца і рознымі мнеманічнымі прыёмамі. Такімі прыёмамі могуць і павінны быць наступныя:

1) Па кожнаму паасобнаму гістарычнаму этапу вывешваць у класе сінхранічныя карты, якім Ленін прыдаваў агромнае значэнне. У рэцэнзіі на кніжку Пакроўскага „Русская история в самом сжатом очерке“ Ленін указаў на неабходнасць уключэння ў кніжку сінхранічнай карты, як важнейшага фактара ў справе разумення і ведання значэння паасобных гістарычных з'яў, іх прычыннай сувязі, дынамікі іх развіцця. Гэта патрабуе ад настаўніка, каб пры перапрацоўцы якой-небудзь гістарычнай тэмы была-б вывешана ў класным пакоі храналагічная табліца. Гэтую табліцу можна зрабіць сіламі вучняў пад кіраўніцтвам настаўніка. Такія табліцы будуць добрым матэрыялам для паўтарэння паасобных гістарычных тэм і іх лепшага засваення.

2) Каляндар гістарычных падзей, у якім даецца храналагічны ход тых ці іншых гістарычных з'яў, напрыклад паўстанне Разіна, паўстанне Пугачова, Вялікая французская рэвалюцыя, Пелапанеская вайна і г. д. Кожная паасобная гістарычная з'ява, якая заносіцца ў каляндар, павінна быць аформлена так: пачатак з'явы, месца, дзе яно адбывалася, важнейшыя этапы, месца іх, канец данай з'явы. Гэты каляндар павінен таксама быць зроблен сіламі вучняў, у парадку пазашкольнай работы.

3) Гістарычны слоўнік, куды вучань запісвае назвы паасобных гістарычных падзей, храналагічныя даты гэтых падзей і кароткае апісанне сутнасці гэтых падзей.

4) Запіс на дошцы ў час вывучэння тых ці іншых гістарычных фактаў поўнасцю года, месяца і стагоддзя.

Толькі такім чынам, калі храналогію будуць праходзіць у сувязі з праходжаннем канкрэтных гістарычных фактаў, калі пры вывучэнні гэтых фактаў мы будзем прымяняць розныя прыёмы, якія дапамогуць лепшаму засваенню канкрэтных фактаў,—храналогія стане важнейшым сродкам абагашчэння памяці вучняў канкрэтнымі фактамі, утварэння ў вучняў пачуцця гістарычнай перспектывы, базіса для свядомага абагульнення і тым самым павышэння якасці ведаў вучняў па гісторыі.

Не лепш абстаіць справа і з веданнем канкрэтных гістарычных асоб, хоць у параўнанні з мінулым годам мы маем вялікі крок наперад. У мінулым годзе вучні не маглі правільна назваць ніводнага гістарычнага прозвішча, не ведалі ніводнай гістарычнай асобы. У гэтым годзе вучні

называюць і ў радзе выпадкаў даволі правільна рад гістарычных імёнаў, але гэтае веданне з'яўляецца павярхоўным, не глыбокім, не мае сувязі з канкрэтнай гістарычнай абстаноўкай. Гістарычныя асобы выступаюць як нейкія абстрактныя індывідуумы, іх роля часта абмяжоўваецца тым, што яны „прадстаўнікі той ці іншай групы, таго ці іншага класа, або саслоўя".

Каб не быць галаслоўнымі, прывядзем некалькі фактаў. Вучань V класа *Цераховскай* школы на запытанне—„у чым заключаліся рэформы Салона і хто такі Салон?" адказвае: „Салон заключыў арыстакратычныя рэформы, гэта ў 594 годзе да нашай эры". Вучань *Н.-Барысаўскай рускай школы* кажа, што: „Салон стоял на стороне крестьян. Тогда крестьяне боролись вместе с ним, чтобы освободиться от своих долгов. Но Салону это не удалось сделать. Он хотел угодить обоим классам, но ему не удалось, он освободил крестьян от долгов, но законов не отменил".

Вось характэрныя адказы вучняў. Сякія-такія ўяўленні аб класавай сутнасці рэформы Салона вучні маюць, але хто такі Салон ніхто не адказвае. Тое-ж самае з Клісфенам і радам іншых гістарычных асоб. Прозвішча і імя ведаюць, але канкрэтных вестак аб чалавеку не маюць.

Вучань *3-й Менскай* школы на пытанне,—„Хто такі Спартак?" у асноўным правільна адказвае: „Спартак—гладыятар. Ён праславіўся, быў добры палкаводзец". А другі вучань гэтай-жа школы адказвае: „Спартак—гэта ў Афінах—з месца ў горадзе Спарце. У Рыме гэта селянін, з месца гладыятар". І ў правільным і ў няправільным адказе ў вучняў адсутнічае канкрэтнае веданне чалавека. Такіх фактаў у V класе вельмі многа.

Не лепш абстаіць справа і ў VII класе. Вучні ведаюць прозвішчы і імёны, але не ведаюць часта ролі канкрэтнай гістарычнай асобы. Так на запытанне—як імя караля, якога казнілі ў часы Вялікай французскай рэволюцыі, і ў якім годзе яго казнілі вучань адной школы Цераxаўскага раёна адказвае: „Казнілі караля Людовіка, але не помню XIV або XV, ў 1799 годзе". Настаўнік гэты адказ ацаніў як здавальняючы. На запытанне, чаму ён вучню даў такую ацэнку, настаўнік гаворыць: „Ну пераблытаў „XVI" на „XV" ці „XIV", а тое, што ён пераблытаў год казні, так розніца толькі на 6 год, а так, ён-жа ведаў". Такім падыходам мы не выхоўваем у вучняў разуменне таго, што такая „маленькая" памылка блытае ўсю карціну гістарычнага працэсу і што за гэтыя шэсць год Францыя праз 9-ае тэрмідора і эпоху дырэкторыі прышла да Банапарта. Такіх фактаў даволі многа.

Для яшчэ больш яскравага ўяўлення аб тым, што вучні часта чыста механічна запамінаюць тыя ці іншыя прозвішчы і назвы, прывядзем наступны прыклад. На заданне, назваць вынаходцаў першых машын у тэкстыльнай прамысловасці, замест правільнага пералічэння ў гістарычнай паслядоўнасці: 1) механік Кей у 1733 г. вынайшаў лятучы чаўнок; 2) Джэмс Харбіч у 1765 годзе—невялікую механічную пралку „Джэні"; 3) Джэмс Уат у 1765 годзе—мадэль паравой машыны; 4) Рычард Аркрайт у 1768 г. удасканаліў мадэль прадзільнай машыны; 5) Эдмунд Картрайт у 1885 г.—механічны ткацкі станок. Вучні ў сваім адказе часта блытаюць вынаходца з назвай вынаходства. Так вучань Ковалёнак 11-й рускай Н.-Барысаўскай школы адказвае: „Челнок механичная прялка Джени, Мюльмашына, Крайки, Натроп". Вучань Цераxаўскай школы па гэтаму-ж пытанню адказвае наступнае: „Кій, Джэні—прадзільную машыну, Аркрайт—машыну". Такімі адказамі запоўнены кантрольныя работы вучняў.

Такія гістарычныя фігуры рэволюцыянераў, як Робесп'ер і Марат, вучням вядомы толькі па прозвішчам, але ніякага адказу аб характарыстыцы або дзейнасці гэтых людзей у адказах вучняў не знойдзеце. У лепшым выпадку яны паўтараюць завучанае з кніжкі, што Робесп'ер адвакат па прафесії, добры аратар, што Марат—вучоны па прафесії. Вось усё, што вучні ведаюць аб гэтых асобах. Яшчэ горш абстаіць справа з веданнем правадыроў „шалёных". У лепшым выпадку вучні могуць назваць прозвішча Шэмета, але ніякага ўяўлення аб ім не маюць. Горш за ўсё абстаіць справа з веданнем каралей і цароў. Цары і каралі заўсёды выступаюць у ролі якіхсьці міфічных істот, адцягненых паняццяў. Екацерына II фігуруе ў якасці „цара", паслаўшага войска і супроць Пугачова і супроць Разіна.

У чым прычына слабога ведання вучнямі гістарычных асоб. Прычына ў асноўным тая, што ні падручнік, ні праграма, ні настаўнік не ўдзяляюць належнай увагі гістарычным асобам. Іх мімаходам успамінаюць без сувязі з канкрэтным гістарычным працэсам, па-за часам і прасторай. Таму гістарычныя асобы выступаюць у відзе голых скелетаў. Без цэласнага ўліку канкрэтна-гістарычнага працэсу вучні не зразумеюць тых гістарычных законамернасцей перамог і паражэнняў паасобных класаў, ролі правадыроў гэтых класаў, не зразумеюць дынамікі гістарычнага працэсу. Гісторыю можна ведаць толькі ведаючы канкрэтныя дзеянні людзей. Тав. Ленін сфармуляваў гэтую думку наступным чынам у сваей геніяльнай лекцыі Свердлоўцам аб дзяржаве: „Самое надежное в вопросе общественной науки и необходимое для того, чтобы действительно приобрести навыки подходить правильно к этому вопросу и не дать затеряться в массе мелочей или громадном разнообразии борящихся мнений, самое важное, чтобы подойти к этому вопросу с точки зрения научной,—это не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы этого явления в своем развитии проходило и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь" (Ленін).

Гэтае ўказанне Леніна б'е па голай соцыялагічнай схеме, па спробах праціваластаўляць соцыялагізм канкрэтным гістарычным фактам. Большэвіцкі падыход да вывучэння гісторыі патрабуе спалучэння ўяўлення аб агульнай законамернасці гістарычнага працэсу з канкрэтнай своеасаблівасцю кожнай паасобнай гістарычнай з'явы. Адсутнасць гэтага спалучэння прыводзіць да таго, што вучні дрэнна ведаюць своеасаблівасць паасобных з'яў, не разумеюць і агульнай законамернасці. Азнаямленне з канкрэтнымі гістарычнымі асобамі магчыма толькі на той аснове, калі пры вывучэнні канкрэтнай гістарычнай з'явы, у сувязі з гэтай з'явай будзе асветлена і роль канкрэтных людзей у ёй. Для таго, каб вучні не механічна запомнілі тое ці іншае прозвішча, а ведалі роль данай асобы ў гістарычным працэсе, неабходна кожную гістарычную з'яву звязаць з канкрэтнай дзейнасцю людзей у часе і прасторы. Толькі вывучаючы канкрэтную дзейнасць людзей у сувязі з канкрэтнымі падзеямі, вучань зразумее і сутнасць з'явы, роль чалавека ў данай з'яве і тыя законамернасці, якія характэрны для данай з'явы. Поруч з такім вывучэннем ролі асобы, неабходна прымяняць рад метадычных прыёмаў, якія дапамаглі-б лепшаму засваенню і запамінанню паасобных важных гістарычных фігур і тым самым лепшаму ўразуменню сутнасці гістарычнага працэсу, характэрных рыс класавай барацьбы той ці іншай эпохі.

Такімі прыёмамі з'яўляюцца:

1) Гістарычная фатаграфія з кароткай біяграфіяй той ці іншай асобы. Пры вывучэнні таго ці іншага гістарычнага матэрыялу, у класе

вывешваюцца фатаграфіі асоб, якія адыгрываюць кіруючую ролю ў данай гістарычнай з'яве. Пад фатаграфіяй робяцца надпісы: прозвішча і імя данай асобы, даты нараджэння і смерці, кароткая біяграфія, асноўныя лозунгі або думкі, якія высоўваліся данай асобай. Такая фатаграфія значна дапаможа ў справе засваення і запамінання матэрыялу.

2) Чытанне мастацкай літаратуры—адрыўкаў з гістарычных раманаў або апавяданняў аб тых ці іншых эпізодах класавай барацьбы, у якіх характарызуюцца гістарычныя асобы. Пры выкладанні гістарычнага матэрыялу настаўнік павінен карыстацца гэтымі адрыўкамі, для таго каб зацікавіць вучняў, выклікаць у іх інтарэс да данай гістарычнай з'явы і тым самым паглыбіць іх веды. Акрамя таго, неабходна ўказваць вучням тыя ці іншыя мастацкія творы, якія маюцца па гістарычных тэмах, якія прапрацоўваліся ў класе. (Пры ўказанні гэтай літаратуры неабходна выключыць тэндэнцыйна-буржуазную мастацкую літаратуру).

3) Біяграфічная картка гістарычных асоб. Пры праходжанні таго ці іншага матэрыялу, настаўнік прапануе вучням скласці для класа біяграфічную картку з характарыстыкай той ці іншай гістарычнай асобы, якая была прапрацавана ў класе. Кожны вучань складае такую біяграфічную картку з характарыстыкай дзейнасці данай гістарычнай асобы.

Усе паказаныя вышэй прыёмы дапамогуць вучням у справе засваення і ауладання канкрэтным гістарычным матэрыялам і асабліва ведання канкрэтных гістарычных дзеячоў. Гэтыя прыёмы будуць эфектыўнымі толькі тады, калі азнаямленне з канкрэтнай гістарычнай асобай будзе праходзіцца ў жывой сувязі з канкрэтна-гістарычнай з'явай, якая адбылася ў пэўны час (храналогія) у пэўным месцы (геаграф'я) пад кіраўніцтвам гэтых людзей.

Нам астаецца сказаць некалькі слоў аб веданні карты ў школе. З матэрыялу абследвання, які маецца ў нашым распараджэнні, відаць, што картай карысталіся толькі 12 проц. школ з агульнага ліку абследваных. Карыстанне картай у школе было пастаўлена з рук вон дрэнна.

Напрыклад, у Жыткаўскай няпоўнай сярэдняй школе Барысаўскага раёна на прапанову паказаць на карце, дзе знаходзіцца двурэч'е, ні адзін вучань не змог гэтага выканаць правільна. Адзін вучань паказаў на Ніл і Егіпет, другі—Грэцыю. Але ніводзін вучань не знаў Тыгра і Ефрата. Па Грэцыі ніводзін вучань Навасёлкаўскай школы не мог паказаць на карце Эгейскага мора. Наогул трэба канстатаваць, што на контурнай карце асабліва па старажытнаму свету вучні абсалютна не арыентуюцца. Такім чынам карта з сродку лепшага разумення асноўных гістарычных падзейператвараецца ў сваю процілегласць—у сродак абцяжарвання разумення матэрыялу. Гэта тлумачыцца тым, што гістарычная карта не займае пэўнага метадычнага месца пры прапрацоўцы тых ці іншых гістарычных з'яў, а з'яўляецца ілюстрацыяй толькі ў руках настаўніка для геаграфічнага разумення месца падзей.

Рабоце з картай па гісторыі павінна быць адведзена месца і ў час самастойных работ вучняў над гістарычным матэрыялам, напрыклад,—прасачыць па карце ход Пелапанескіх войн, ход грэка-персідскіх войн, тэрыторыю паўстанняў Разіна і Пугачова, эпоху рэфармацыі і г. д. Метадычна гэта можна зрабіць так:—вучням даецца заданне пасля сістэматычнага выкладання або расказу настаўніка аб тым ці іншым гістарычным факце ў пазашкольны час зрабіць на карце пэўныя адзнакі флажкамі або іншымі знакамі месца факту, яго распаў-

сюджванне. Толькі тады карта стане сапраўдным дапаможнікам у справе лепшага засваення навучальнага матэрыялу.

Увесь матэрыял абследвання і наша спроба яго аналізаваць паказваюць, што асноўнымі прычынамі дрэнных ведаў вучняў з'яўляюцца:

1) Перагружанасць праграмы і жаданне настаўніка выканаць цалкам гэту праграму прыводзіць да павярхоўнага, блытанага засваення матэрыялу вучнямі; у праграме пераважае элемент соцыялагічнага схематызма, адсутнічаюць канкрэтныя гістарычныя факты і людзі, што прыводзіць да начотніцтва, зуброжкі, да неразумення сапраўднай сутнасці гістарычных з'яў.

2) Падручнікі, якімі карысталіся вучні ў мінулым навучальным годзе, не давалі красачнага, жывога апісання фактаў, іх марксісцкага абагульнення ў даступнай для дзяцей форме. Дыдактычны элемент у падручніку аформлен дрэнна, а ў некаторых выпадках зусім адсутнічае. Дрэнна даны або зусім адсутнічаюць мастацкія гістарычныя карціны, гістарычныя фатаграфіі, схематычныя гістарычныя карты і храналагічныя табліцы.

3) Настаўнік не ўзброен марксісцка-ленінскім падыходам да гістарычных фактаў, не бачыць часам прычыннай сувязі паміж імі, не ўмее метадычна правільна падаваць матэрыял і на аснове гэтых фактаў ускрыць перад вучнямі сапраўдную законамернасць класавай барацьбы на розных гістарычных этапах.

Ліквідаваць карэнны недахоп у выкладанні гісторыі можна толькі тады, калі настаўнік аўладае канкрэтным гістарычным матэрыялам і марксісцкім падыходам да яго, аўладае тэхнікай педпрацэсу і методыкай выкладання сваей дысцыпліны.

І. Фрэйдман

Супроць перагрузкі дзяцей грамадска-палітычнымі заданнямі

ЦК ВКП(б) у сваіх гістарычных пастановах аб школе паставіў з усей вастратой задачу павышэння якасці вучэбна-выхаваўчай работы школы. Партыя патрабуе ад партыйных і комсамольскіх арганізацый, ад органаў НКА, совецкай грамадскасці, ад усёй арміі совецкіх настаўнікаў узняцця нашай школы на ўзровень задач 2-й пяцігодкі. Наша школа павінна стаць па ўсіх сваіх паказчыках лепшай школай у свеце.

Адставанне школы ад запатрабаванняў, якія да яе прад'яўляе сучасны этап соцыялістычнага будаўніцтва, павінна быць ліквідавана ў самы хутчэйшы тэрмін. Ліквідаваць гэтае адставанне,—азначае ў першую чаргу ліквідаваць канчаткова і беспаваротна „карэнны недахоп“ школы, забяспечыць высокую, свядомую працоўную дысцыпліну, глыбокае і моцнае засваенне асноў навук. Добрае веданне кожнага школьнага прадмета азначае не веды „наогул“, не веданне голых абстрактных, соцыялагічных схем, а свядомае засваенне асноўных фактаў, законаў, правіл. Вучань павінен іх ведаць так, як павінен ведаць свядомы, актыўны, ініцыятыўны, ідэйны ўдзельнік бяскласавага соцыялістычнага грамадства.

Пастанова ЦК ВКП(б) ад 23|IV г. г. аб перагрузцы піонераў і школьнікаў грамадска-палітычнымі заданнямі, пастановы аб структуры пачатковай і сярэдняй школы, аб выкладанні грамадзянскай гісторыі і геаграфіі—з'яўляюцца развіццём пастаноў і дырэктыў ЦК у справе школьнага будаўніцтва, развіццём і канкрэтызацыяй папярэдніх пастаноў партыі аб школе.

ЦК ВКП(б) апошнімі пастановамі аб школе і піонерарганізацыі яшчэ раз паказвае ўзор большэвіцкага сапраўды аператыўнага кіраўніцтва школай. Гэтыя пастановы паказваюць канкрэтныя шляхі высокага ўздыму якасці вучэбна-выхаваўчай работы на даным этапе, шляхі рашучага знішчэння рэшткаў права-лявацкіх скажэнняў у рабоце школ. У гэтым артыкуле мы застановімся толькі на пастанове ЦК аб перагрузцы вучняў і піонераў грамадска-палітычнымі заданнямі. Значэнне і сутнасць пастановы ЦК ВКП(б) і СНК СССР аб структуры школы, выкладанні грамадзянскай гісторыі і геаграфіі мы досыць падрабязна высветлілі ў нашым перадавым артыкуле.

Пастанова ЦК ад 23 красавіка аб перагрузцы вучняў і піонераў грамадска-палітычнымі заданнямі рашуча патрабуе ўзняць на больш высокую ступень якасць грамадска-палітычнага выхавання дзяцей, знішчыць буйнейшыя недахопы і скажэнні ў правядзенні грамадска-палітычнай і палітыка-асветнай работы сярод піонераў і вучняў.

Да апошняга часу ў нашых школах яшчэ не знішчаны цалкам рэшткі лявацкага пражэктёрства ў галіне грамадска-палітычнага выха-

вання дзяцей. Левакі разглядалі дзіця, як маленькага дарослага, якому ўсё можна, толькі ў некалькі меншых размерах, а таму раілі смела пераносіць методы работы з дарослымі на дзяцей. Пастанова ЦК ВКП(б) ад 5 верасня 1931 г. нанесла рашучы ўдар лявацкаму пражэкцёрству, але з прычыны слабай рэалізацыі пастаноў ЦК аб школе і піонерарганізацыі і неразумення сутнасці метадаў комуністычнага выхавання дзяцей, мы мелі ў цэлым радзе школ і піонерарганізацый буйныя скажэнні ў справе грамадска-палітычнага выхавання дзяцей. Дзяцей 8—12 год у школе і піонерарганізацыі вымушалі адказваць на пытанні зусім не даступныя іх развіццю, надта адцягненыя і адбіваючыя ўсякую цікавасць, нават да даступных для разумення дзяцей з'яў грамадскага жыцця і соцбудаўніцтва. Сярод дзяцей распаўсюджваліся схаластычныя „вопросники“, арганізоўваліся палітбаі, палітлатарэі і інш. Жывы, вобразны і занімацельны для дзяцей расказ аб найбольш яркіх грамадскіх падзеях замяняўся шаблонам і недапушчальным натасківаннем.

Гэтыя скажэнні асабліва праяўляліся ў час прапрацоўкі рашэнняў XVII партз'езда ў школе і ў выкладанні грамадазнаўства ў пачатковай школе. Скажэнні, аб якіх указвае пастанова ЦК, мелі месца і ў школах БССР, і горш за ўсё тое, што наш часопіс *„Комвыхаванне“* з'яўляўся адным з арганізатараў і прапагандыстаў гэтых скажэнняў. Методраспрацоўка дакладу т. Сталіна на XVII партз'ездзе, якая была змешчана ў № 1—2 *„Комвыхаванне“*, з'яўляецца прыкладам шаблону і недапушчальнага натаскі вання.

На самай справе, мы мелі у гэтай распрацоўцы схэматычнае ізлажэнне дакладу т. *Сталіна* для пачатковых школ і шаблонныя пытанні для старэйшых класаў няпоўнай сярэдняй і сярэдняй школы. Аўтары ігнаруюць сапраўдныя мажлівасці дзяцей. Яны недаацанілі складанасці і сур'ёзнасці матэрыялу, якім насычан даклад т. *Сталіна.* Аўтары метадычнага ліста не зразумелі, што даклад т. *Сталіна* на XVII з'ездзе прадстаўляе сабой згустак тэорыі і практыкі марксізма ленінізма, што засвоіць сутнасць дакладу т. *Сталіна* можна толькі на падставе сур'-ёзнага глыбокага вывучэння асноў марксізма-ленінізма. Ці-ж гэта даступна вучням пачатковай школы? Зразумела, ні у якім разе. Прапрацоўка такога цяжкага недаступнага развіццю дзяцей матэрыялу толькі перагружае іх, зніжае якасць вучобы і адбівае ў іх усякі інтарэс, нават да даступных разуменню дзяцей з'яў грамадскага жыцця. Тое, што наша распрацоўка раіла настаўніку пачынаць прапрацоўку дакладу т. *Сталіна* з пачатковай школы з'яўляецца безумоўна грубай палітычна-педагагічнай памылкай.

Гэтая методраспрацоўка раіла для няпоўнай сярэдняй і сярэдняй школы прапрацаваць даклад т. *Сталіна* па надуманаму шаблоннаму „вопросніку.“ Такая прапрацоўка не можа забяспечыць глыбокага асмыслення дакладу т. *Сталіна*, такая прапрацоўка з'яўляецца схаластычна-механічным зазубрываннем асноўных палажэнняў, вывадаў гэтага дакладу. Схаластычнае ізлажэнне па сутнасці шчыльна звязваецца з халастычным ізлажэннем па форме (пытаннікі, палітбаі, палітлатарэі).

Для некаторай часткі настаўніцтва на сёння астаецца не зразумелым, чаму ЦК асуджае такую, здавалася-б, цікавую, актыўную жывую форму, як палітбаі, або ў чым шкоднасць „вопросников“. Гэтыя настаўнікі, якія сумняваюцца ў правільнасці рашэння ЦК, нічога не ведаюць аб сутнасці большэвіцкай прапаганды, не разумеюць методыкі работы совецкай школы. Гэтыя настаўнікі не бачаць прынцыповай розніцы паміж зуброжкай, натасканасцю, начотніцтвам, схаласты-

кай, якія так моцна бічаваў Ленін на III з'ездзе РКСМ, і глыбокім сур'ёзным, сістэматычным засваеннем асноў навук.

Разгледзім, што сабой прадстаўляюць „вопросники".

Звычайна „вопросник" служыць праграмай палітбоя або акадэмбоя, а таму зусім натуральна, што кожны ўдзельнік палітбоя перш за ўсё імкнецца запасціся гэтым „вопросником". Атрымаўшы яго, удзельнік палітбоя пачынае сябе „накачваць" ведамі. Гэтыя „веды" ёсць павярхоўныя, механічна зазубраныя адказы, славесныя формуліроўкі, у якіх у большай частцы сам удзельнік па сутнасці не разбіраецца. Чаго варты такія „веды"? Зусім відавочна, што такая прапрацоўка вучэбнага або палітычнага матэрыялу (дакладаў, тэзісаў, пастаноў) нічога агульнага не мае з большэвіцкай прапагандай, з методыкай савецкай політэхнічнай школы. Асноўная бяда „вопросников" наогул заключаецца ў тым, што яны, па-першае, не ўлічваюць рознастайнасці ўзроўню развіцця слухачоў і для значнай часткі апошніх мала даступны, па-другое,—„вопросники" вельмі часта складзены непісьменна, няправільна фармуліруюць самае пытанне і, па-трэцяе, ператвараюць жывую справу вывучэння пастаноў партыі і ўрада, маючых вялікае палітыка-выхаваўчае значэнне, у адцягненую схаластыку, зуброжку, у завучванне формул без канкрэтнага зместа. У адносінах да школ яны маюць яшчэ і тыя недахопы, што ігнаруюць узросныя магчымасці дзяцей і ператвараюць жывое займальнае вывучэнне асноў навук у сумную не сістэматычную, не сур'ёзную, верхаглядскую прапрацоўку, натасканасць ведамі. Такая прапрацоўка знаходзіцца ў поўнай супярэчнасці з пастановамі ЦК аб школе.

Асаблівае захапленне „вопросниками", палітбаямі мы назіралі ў радзе школ у перыяд прапрацоўкі рашэнняў XVII з'езда ВКП(б). Палітбаі ў гэты перыяд ператваралі соцыялістычнае спаборніцтва па вывучэнню рашэнняў з'езда—у спорт, у пагоню за рэкордам; слухачы розных гурткоў і вучні зазубрывалі адказы і ішлі ў „бой", у час самога „боя" атмасфера накалялася настолькі, што пытанне зусім простае, але непрадугледжанае „вопросником" спатыкалася „ў штыхі", выклікала раздражэнне. Былі нават выпадкі, што такія палітбаі заканчваліся кулачнымі баямі ў ціхім завулку. „Жывасць", і актыўнасць, якая разгортвалася ў час палітбаёў мела яўна антыпедагагічны характар, бо яна вяла да чыста фармальнага засваення ведаў. Палітбаі, палітвудачкі, палітлатарэі і г. д. з'яўляюцца зусім неарыгінальнымі, а шаблоннымі, схаластычнымі і шкоднымі формамі палітасветнай работы, „не ўласцівымі большэвізму формамі прапаганды". Той факт, што гэтыя шкодныя формы палітасветнай работы даволі моцна ўкараніліся ў рабоце школ і піонератрадаў, толькі сведчыць яшчэ раз пра наша няўменне, не педагагічны падыход к дзецям, пра забыццё марксісцка-ленінскіх указанняў аб комуністычным выхаванні.

І ў гэтым пытанні не аказаўся на вышыні наш часопіс „*Комвыхаванне*". У № 3—4, у дописе М. С. „Ударнікі прапануюць" мы чытаем, што ў настаўніка Каранчука таму добрая паспяховасць па гісторыі, што ён у гаду практыкаваў паміж групамі акадэмбаі. Гэта грубая памылка часопіса. Ніколі акадэмбаі не могуць забяспечыць глыбокага ведання гісторыі.

Відавочна, што Каранчука і рэдакцыю „*Комвыхавання*" здавальнялі тыя голыя соцыялагічныя абстракцыі, якія вучні добра завучвалі па гісторыі. Такое вывучэнне гісторыі ні ў якай ступені не можа нас задаволіць. Добрыя веды па гісторыі могуць быць дасягнуты не завучваннем голых соцыялагічных абстракцый і схем, не акадэмбаямі, а глыбокім сістэматычным вывучэннем гісторыі, вывучэннем канкрэтных гістарычных фактаў, гістарычных дзеячоў, гістарычных падзей у іх гісторыка-храналагічнай паслядоўнасці.

Якія вывады мы павінны зрабіць з пастановы ЦК аб перагрузцы грамадска-палітычнымі заданнямі вучняў і піонераў у галіне палітыка-асветнай работы у школе?

1) Трэба рашуча ліквідаваць у будучым навучальным годзе гэтую перагрузку, рашуча знішчыць механічнае капіраванне метадаў і форм работы дарослых арганізацый.

2) Цалкам ліквідаваць рэшткі метадычнага пражэкцёрства ў школе, некрытычны падыход да новых неправераных форм палітасветнай работы.

3) Перагледзець увесь наш арсенал форм і метадаў палітыка-асветнай работы і выгнаць з нашай практыкі ўсе асуджаныя партыяй неўласцівыя большэвізму формы прапаганды.

4) Значна павысіць эфектыўнасць усёй сістэмы работы па комвыхаванню дзяцей, арганізоўваць палітасветработу школьнікаў і піонераў у сапраўды жывых, занімацельных і даступных формах.

5) Нарміраваць нагрузку дзяцей, рашуча знішчыўшы перагрузку грамадскімі заданнямі.

ЦК ВКП(б) яшчэ ў пастанове ад 5|IX—31 г. аб пачатковай і сярэдняй школе падкрэслівае неабходнасць нармалізацыі нагрузкі дзяцей і падпарадкавання грамадска-прадукцыйнай работы вучняў вучэбна-выхаваўчым мэтам школы.

У патрабаванні ЦК аб падпарадкаванні грамадска-прадукцыйнай работы вучэбна-выхаваўчым мэтам школы закладзен вельмі глыбокі палітычна-педагагічны сэнс. Грамадска-прадукцыйная работа, калі яна падпарадкавана вучэбна-выхаваўчым мэтам, педагагічна правільна арганізавана, адпавядае мажлівасцям і інтарэсам дзяцей, будзе з'яўляцца магутным вагаром паглыблення і ўмацавання ведаў, узмацнення справы комуністычнага выхавання дзяцей. Але якраз на гэтым вучастку, на ўчастку грамадскай работы, мы мелі ў мінулым годзе рад буйных недахопаў і скажэнняў. У радзе школ дырэктывы ЦК аб падпарадкаванні грамадскай працы вучэбна-выхаваўчым мэтам не толькі не былі рэалізаваны, але прама ігнараваліся; замест жывых, цікавых, занімацельных форм грамадскай работы, адпавядаючых узросным мажлівасцям і інтарэсам дзяцей, мы мелі механічнае перанясенне метадаў грамадскай работы, якія прымяняліся дарослымі, у школу, у піонератрад. Гэта вяло да механічнага выканання дзецьмі сваіх грамадскіх абавязкаў, да перагрузкі грамадскімі заданнямі, перашкаджала паспяховай барацьбе вучняў за высокую якасць сваёй вучобы.

Такое становішча не ўзбуджае ніякага інтарэсу да грамадскай работы вучняў; цэлы рад пісем, змешчаных у „Піонерскай праўдзе" і „Піонер Беларусі", сведчыць аб частым нездавальненні вучняў сваей грамадскай работай. Вось што піша, напрыклад, вучаніца Расонскай школы.

„Я—член вучкома, адзін раз у пяцідзёнку збіраемся на паседжанне, сядзім 2—3 гадзіны, абвестку дня намячаем тут-жа, кожны ставіць пытанні, якіх набіраецца шмат. Пытанні не падрыхтаваны, і ўсе 2—3 гадзіны толькі спрачаемся, а толку з гэтага мала, толькі дарэмна час трацім. Старшыня вучкома ў нас дужа актыўны, ён кожны дзень падбірае работу, дужа любіць брыгады і камісіі, там, дзе можна справіцца аднаму чалавеку, камісія не можа быць менш 3-х членаў, а брыгада не можа мець менш 5-ці чалавек.

Вось нам у школу прывезлі вешалкі і ляжаць яны на двары, вучком выдзеліў камісію, каб прыбіць гэтыя вешалкі. Ну, што гэта за работа, гэта кажуць грамадская работа, але на мой погляд гэта не наша работа, прыбіць чатыры вешалкі зусім не патрэбна камісіі. Такая-ж справа з ліквідацыяй непісьменнасці. Выдзелілі пяць вучняў і ўсё. А як ліквi-

даваць непісьменнасць, вучні не ведаюць, бо самі яшчэ не зусім пісьменныя. Прыходзяць бабы, яны ім пачытаюць які-небудзь артыкул з газеты, а бабы смяюцца: „Ах вы, ліквідатары, не шыбка вы самі пісьменныя". Бабы ходзяць на заняткі рэдка, і вось вучком выдзеліў брыгаду з 5-ці чалавек, каб праверыць, чаму бабы не ходзяць на заняткі. Гэтая брыгада ходзіць па мястэчку да кожнай бабы і цягне яе ў лікпункт, што гэта за работа?

Вучань Жукаўскай школы піша: „У нас у школе, як у совеце, кожны дзень паседжанне, гурткі не працуюць. Але аб гуртках спрачаюцца нешта. Нагрузкі такія, што не разумеюць, што з імі рабіць. Вось мяне прымацавалі да праўлення калгаса, каб я дакладваў вучкому, як калгас да сяўбы рыхтуецца, а там усе аб працаднях спрачаюцца. Кольку вылучылі ў кааперацыю сачыць, каб не абвешвалі калгаснікаў, а Змітро павінен глядзець, каб коняй чысцілі, яму кажуць, што чысцяць коняй кожны дзень, а ці праўда гэта—не ведаю. Вось Таньцы нічога, яна да фермы прымацавана і яна дапамагае кароў даіць, зато цёпленькае малачко п'е. Федзьку таксама добра, ён да складу прымацован глядзець, каб насенне не псавалася, часта заходзіць у склад, то гароху паспрабуе, то канапель набярэ цэлы кішэнь, астатнія вучні зусім не здаволены сваімі нагрузкамі".

Такая грамадская работа не толькі не мае глыбокага выхаваўчага значэння, але, наадварот, з'яўляецца прыкладам скажэння асноўных прынцыпаў комвыхавання дзяцей. Гэтыя школы зусім не з'яўляюцца выключэннем. У той або іншай ступені, пераважная большасць школ маюць недахопы ў справе арганізацыі грамадскай работы.

Асноўныя недахопы ў справе арганізацыі грамадскай работы наступныя:

1. Грамадская работа не падпарадкавана вучэбна-выхаваўчым мэтам школы, не мае пэўнага выхаваўчага значэння.

2. Адсутнічае інструктаж пры вылучэнні на грамадскую работу. Вучні прадастаўлены самі сабе, няма кіраўніцтва з боку выкладчыкаў.

3. Вучні не ведаюць, якія веды і навыкі яны павінны атрымаць у выніку грамадскай работы.

4. Не ўлічваюцца магчымасці дзяцей, іх цікавасць да той ці іншай работы.

5. Адсутнічае кантроль і вучот правадзімай грамадскай работы.

6. Вучком і піонерарганізацыя вельмі мала робяць, каб задаволіць здаровыя грамадскія запатрабаванні дзяцей у галіне тэхнікі, музыкі, малявання і г. д.

7. Вучком і піонерарганізацыя мала клапоцяцца аб тым, як лепш арганізаваць выходны дзень вучня, вялікі перапынак і вакол гэтага мабілізаваць актыўнасць вучняў і піонераў.

8. Насценгазета часта ў школе вельмі сумная, у рэдкім выпадку яна з'яўляецца арганізатарам рабят, органам вучнёўскай піонерскай здаровай самакрытыкі.

9. Комсамольскія і піонерскія арганізацыі мала займаюцца работай школьнага самакіраўніцтва і недастаткова дапамагаюць ім у рабоце.

10. Школьныя бібліятэкі працуюць слаба; кніжак цікавых нехапае; дзіцячае чытанне, у асаблівасці пазашкольнае, вельмі слаба арганізавана.

11. Вучком і піонерарганізацыя не вядуць рашучай барацьбы за здаровы рэжым, за правільнае чаргаванне вучобы і адпачынку. Нават і ў летні час, калі вучні вызвалены ад вучобы, дзіцячыя пляцоўкі і піонерлагеры замест найлепшай арганізацыі адпачынку дзяцей шукаюць грамадскую работу. Калі дарослы едзе ў дом адпачынку, нікому не прыходзіць у га-

лаву шукаць для яго работу на гэты час. Піонерам-жа і вучням чамусьці зазорна толькі адпачываць, абавязкова патрэбна іх нагрузіць. Шмат важатых амаль з першых лагерных дзён пачынаюць падшукваць для дзяцей фізічную работу і з усёй старанасцю спяшаюцца дамовіцца з калгасам аб палявой рабоце. Гэтыя скажэнні неабходна зараз-жа ліквідаваць.

12. Настаўнік, які з'яўляецца кіраўніком, цэнтральнай фігурай педпрацэсу, вельмі часта абмяжоўвае сваю дзейнасць у школе толькі выкладаннем свайго прадмета, вельмі мала ўдзельнічае ў пазашкольнай рабоце вучняў, грамадскую работу вучняў разглядае, як выключна работу вучкома і піонерарганізацыі, ён звычайна не адмаўляе вучкому ў дапамозе, калі да яго звяртаюцца, але сам праяўляе надта слабую ініцыятыву і актыўнасць у справе арганізацыі і кіраўніцтва грамадскай работай. Гэта буйны недахоп, які мы павінны знішчыць з самага пачатку гэтага навучальнага года.

Падпарадкаванне грамадска-прадукцыйнай работы вучэбна-выхаваўчым мэтам школы прадпалагае прамы і непасрэдны ўдзел настаўніка ў арганізацыі і кіраўніцтве грамадскай работай вучняў. Не падмяняючы вучком і піонерарганізацыю, не падаўляючы дзіцячай самадзейнасці, настаўнік павінен сваім удзелам садзейнічаць узмацненню грамадскіх інтарэсаў дзяцей, нармалізацыі нагрузкі вучняў у школе, правільнаму накіраванню дзіцячай актыўнасці, паглыбленню ведаў і пашырэнню кругагавіду дзяцей, развіццю арганізацыйных здольнасцей, навыкаў самастойнай, калектыўнай рабоце вучняў.

13. Не знішчан яшчэ цалкам разнабой і паралелізм у рабоце вучкома і піонерарганізацыі, важатага і дырэктара. У выніку вучань часта нясе падвойную нагрузку. Пастанова ЦК ВКП(б) аб перагрузцы вучня і піонераў грамадска-палітычнымі заданнямі, рашуча патрабуе знішчэння меўшых месца ў мінулым годзе недахопаў у арганізацыі грамадскай работы і адпаведнай перабудовы яе. Трэба знішчыць перагрузку дзяцей грамадскай работай, сур'езна і ўдумліва падыйсці да падбору аб'ектаў грамадскай работы, чотка і правільна арганізаваць апошнюю з абавязковым улікам узросных мажлівасцей і інтарэсаў дзяцей, падпарадкаваннем грамадскай работы вучэбным і выхаваўчым мэтам школы.

Трэба рашуча выганяць з практыкі нашай школы ўсякую натасканасць, фармалізм і схаластыку ў навучанні дзяцей, ліквідаваць паралелізм і разнабой у рабоце піонерарганізацыі, вучкома, важатага і дырэктара школы.

ЦК ВКП(б) прапанаваў ЦК ВЛКСМ і Наркомасветы ўстанавіць такі парадак, каб ніякія ўказанні ЦБ ЮП аб рабоце сярод піонераў у школе не даваліся без ведама НКА, на месцах без ведама загадчыкаў аддзелаў Асветы, а ў самой школе без ведама заг. школы. Гэтыя паказанні ЦК некаторымі галавацяпамі былі расцэнены, як ліквідацыя піонерарганізацыі або поўнае знішчэнне яе самастойнасці. Зразумела, што такія настроі з'яўляюцца шкоднымі, з'яўляюцца вынікам поўнага неразумення пастановы ЦК. Якраз наадварот, ЦК ВКП(б) гэтым рашэннем яшчэ больш узмацняе значэнне піонерарганізацыі, павышае яе ролю ў школе, узмацняе разам з гэтым адзінаначалле і павышае адказнасць дырэктара школы не толькі за вучобу, але і грамадскую работу дзяцей.

Я. А. Шчэрбач

Аб граматнасці ў школах Рэчыцкага раёна

Пастаноўка выкладання ў школах Рэчыцкага раёна такіх дысцыплін, як гісторыя, геаграфія, літаратура і мова, не выстарчальна ў сэнсе сістэматычнасці, глыбіні і чоткасці, эмацыянальнага характва, паўнаты і красачнасці, не задавальняе тых запатрабаванняў, якія прад'яўляюцца школе сучасным этапам соцыялістычнага будаўніцтва.

Вынікі гадавой работы ў многіх школах гавораць аб недахопах не толькі ў выкладанні гісторыі і геаграфіі, але ўказваюць на нізкую граматнасць саміх вучняў, на слабае развіццё іх вуснай мовы і наогул на нізкі ўзровень культуры мовы ў значнай часткі вучняў. Гэтаму ў значнай меры спрыяла адсутнасць самакантролю да стылю, логікі мовы самога настаўніка, як у часе выкладання, так і пры рабоце з вучнямі ў пазаўрочны час у школе і па-за школай. Яшчэ і да гэтага часу наглядаюцца такія выпадкі, калі выкладчыкі грамадазнаўства, фізікі, матэматыкі не лічаць сваім абавязкам рабіць выпраўленне граматычных памылак у запісах вучняў па сваіх дысцыплінах. Частка настаўнікаў недаацэньваюць палітычнага значэння барацьбы за культуру мовы. Не дзіва таму, што ў некаторых школах нашага раёна нізкая граматнасць, бедная культура мовы, што часамі яна засмечваецца ўсім тым хламам, вульгарызмам, які льецца класава-варожымі элементамі ў выглядзе так званых мнімых сінонімаў, розных шкодных „баечак", казак, пагаворак, і т. д.

Нажаль, прыходзіцца сустракацца з такімі з'явішчамі, што некаторыя выкладчыкі мовы і літаратуры не зварачваюць належнай увагі на выпрацоўку ў вучняў стройнай лагічнасці мовы. Прысутнічаючы на занятках, чуеш неаднаразовае паўтарэнне з боку вучняў нават VII класа—„значыць", „ста", „сюды ста" і т. д. нават там, дзе выражаецца думка вершавай мастацкай формы. Аб тым, што іншы раз і выкладчыкі мовы не заглядваюць у так званыя рабочыя дзеннікі вучняў, сведчаць наступныя запісы, зробленыя вучаніцай VII класа Горвальскай НСШ Паляевай Агашай, аб творчасці пралетарскага пісьменніка *М. Горкага*:

„*Чэлкаш*" (запісы даю ў арыгінале)

тэма. „Дает вобраз собственнической идеологии и дает вобразы независимого лица свободного дэклюсноўнага (замест „дэкласіраванага") босяцкага(??).

Недахопы і
дасягненні: Разоблачает крестьянство (?)

Увага: Чэлкаш продак эпохи капитализма (?).

Аб творы Лебедзінскага „Неделя" яна запісала: „Показывает рост партыйных кадраў, а так-жа прымазаўшыхся к партыі, как Матусенко паказвае безпартыйную интелегенцию—Лиза Грачова, белагвардзейцев".

Дасягненні і недахопы твора:

„Крестьян паказывает непадзелены на класы. Это адно з первых произведений, в котором во время гражданской войны...“—тут перарываюцца запісы і думка астаецца недаканчанай.

Так, прыкладна, запоўнен увесь яе дзеннік аб пісьменніках да кастрычніцкай і пасля кастрычніцкай літаратуры. Характэрна, што гэтыя запісы настаўнікам не правераны, а таму і да іспытаў Агаша Паляева прышла з гэтымі непісьменнымі запісамі, па ім-жа рыхтавалася і адказвала ў часе вуснага апросу па літаратуры. Адказы яе былі такімі-ж, як і запісы. Іспыты яе перанесены на восень. Паўстае ў сувязі з гэтым пытанне: хто вінават у тым, што Агаша, жыццерадасная, бадзёрая, фізічна здаровая і энергічная, асталася на асеннія іспыты і, як відаць з заявак настаўнікаў, астанецца на другі год?

Ці вінавата тут сама Агаша ў тым, што няправільна запісала, няпоўна ахарактарызавала творчасць пісьменнікаў, мае нездавальняючыя адзнакі за год, ці вінаваты тыя настаўнікі, якія з-за дрэва не бачылі лесу. Я лічу, што гэта вынік таго, што вельмі часта мы забываем аб слаба паспяваючых і, праводзячы заняткі, задавальняемся адказамі лепшых, якія, між іншым, як правіла, у многіх выкладчыкаў сваёй актыўнасцю падаўляюць адстаючых, прычым адказваюць заўсёды першымі, і толькі ў канцы чвэрці. Калі выводзіцца адзнака паспяховасці, звяртаецца ўвага на арганізацыю дапамогі адстаючым. Нажаль, такія адносіны да работы наглядаюцца ў некаторых настаўнікаў, у тым ліку ў настаўнікаў Горвальскай НСШ, дзе іх працай слаба кіравала дырэкцыя школы.

У гэтай школе правалена і выхаваўчая работа: вучань VII класа нёс услед за папом харугві, а вучань IV класа з'яўляўся прыслужнікам папа ў часе выканання ім у царкве службы, а ў часе зімовых канікул нават вучні старэйшых класаў пілі гарэлку і п'яныя хуліганілі. Такое прыкладна становішча з вучэбна-выхаваўчай работай і ў Салтанаўскай НСШ, дзе справа пайшла яшчэ далей: былі выпадкі, калі п'яныя вучні прыходзілі на заняткі, а дырэктар школы рэагаваў на гэта тым, што, сустракаючы іх на вуліцы і, будучы сам п'яным, казаў: „Ну ну, курносыя чэрці, глядзіце вы ў мяне!“

Гэтыя факты сведчаць аб прытупленні класавай пільнасці з боку кіраўніцтва школай, аб адсутнасці выхаваўчай работы ў школе, аб адсутнасці работы з бацькамі. Гэтыя факты паказваюць на неабходнасць узмацніць палітыка-выхаваўчую работу ў школе і з настаўнікамі.

У барацьбе за граматнасць і культуру мовы вучня вельмі слаба выкарыстоўваецца насцендрук у той час, як навучыць правільна, граматна напісаць заметку вучня важна і неабходна, як неабходна дабіцца ўздыму агульнай граматнасці класа.

А між тым становішча працы насцендруку ў школе патрабуе лепшага. Вельмі часта фармальныя адносіны, нават з боку групаводаў, спрыяюць так званай стабілізацыі памылак у вучняў, бо з гэтым мала яшчэ праводзіцца рашучая барацьба.

Так у VI класе Хомнецкай НСШ вісіць насценгазета і адразу кідаецца ў вочы непісьменнасць допісаў. У якасці ілюстрацыі да гэтага прыводжу наступны прыклад (даю ў арыгінале):

Заметка „Вось дык старшыня“.

„Старшыня 6 гр. для таго каб наладжуваць дысцыпліну і сунімаць вучняў якія перашкаджаюць занімацца другім дык ен возме кнігу ў бібліятэкі калі аб'ясняюць хімію ці рускую літаратуру дык ён чытае гэту кнігу, або займацца разгаворамі на лекцыі, а як спросіць настаўнік дык ен атвечае я ні запомніў столькі багата а наадва-

рот двух строчак не можа паўтарыць а потым еслі настаўнік стаўляе яму „НЗД“ дык ён крычыць і калі настаўнік стане яго сунімаць дык патраціцца 10-15 мінут для таго каб успакоіць Зяленскага Алеся і г. д.“

У допісе, прысвечаным першамайскім урачыстасцям, у насценгазеце VII класа напісана: „... і гэтым самым падняць і ўзмацніць уверанасць капіталістычных краін...“ Настаўнікі спахваціліся пасля таго, як аб гэтым ім была сказана, калі ад іх патрабавалася рэагаваць на гэта з'явішча. Бяздушна фармальныя адносіны маюць яшчэ месца ў практыцы работы паасобных настаўнікаў нашага раёна. А між тым задачы, якія высунуты перад школай партыяй, патрабуюць ад нас адданых адносін к рабоце. Гэтыя пастановы з'яўляюцца выключна важным рашаючым звяном у вырашэнні двух праблем у рабоце совецкай школы: правільная арганізацыйная пабудова школы і глыбокі палітычна-ідэалагічны змест яе работы.

Зрабіць школу здольнай навучыць маладое пакаленне асновам навук не ў схемах, а ва ўсім багацці іх зместа, накопленага чалавецтвам і асветленага вучэннем Маркса—Леніна—Сталіна... так арганізаваць работу школы, каб яна дзень за днём выхоўвала пакаленне граматных, узброеных ведамі, дысцыплінаваных, ініцыятыўных людзей, здольных арганізатараў, будаўнікоў соцыялізма. Такавы асноўныя задачы нашай школы. Гэта павінна легчы ў аснову работы кожнага настаўніка. Вырашыць гэтыя задачы мажліва тады, калі настаўнік не толькі стала прагледзіць і падрыхтуе матэрыялы да ўрокаў, а тады, калі ён упарта працуе над павышэннем свайго палітычнага ўзроўню, калі ён сам, правяраючы сябе, рыхтуецца да таго, каб матэрыялы прападнесці цікава, зразумела і граматна.

Іспыты настаўнікаў-завочнікаў пры Рэчыцкім белпедтэхнікуме даюць права судзіць, што ў значнай часткі настаўнікаў-завочнікаў страдае граматнасць у першую чаргу. Так, праз кантрольную дыктоўку, якая давалася ў V класах НСШ у часе іспытаў і настаўнікам-завочнікам, установлена, што нават настаўнікі з шматгадовым стажам не ведаюць беларускай граматыкі. Так настаўніца, маючая 20-гадовы педстаж, выканала работу на „НЗД“. Пад тэкстам яе работы выкладчык мовы красным алоўкам адзначыў: „Беларускай граматыкі зусім не ведае“. А І. Такі-ж малюнак у настаўніцы, скончыўшай 9-годку і 6-месячныя педкурсы. А гэта не адзінкі. Дастаткова і гэтага, каб зрабіць адпаведны ўрок і для рэшткі настаўнікаў нашага раёна. Гэты ўрок сведчыць аб тым, што ёсць настаўнікі, якія над сабой не працуюць, фармальна, бяздушна і казённа выконваюць абавязкі, вучаць дзяцей і не здольны праверыць іх веды, бо самі не ведаюць прадмета граматыкі. Не дзіва пасля гэтага, што і вучні такіх настаўнікаў выходзяць са школы непісьменнымі, што паспяховасць па мове ў (ФЗД) ПСШ г. Рэчыцы вельмі нізкая (45—50 проц.). У барацьбе з гэтым мы праяўляем недастаткова настойлівасці, і галоўнае слаба ведаем вучня ў сэнсе яго граматнасці, мала надаем увагі вывучэнню яго пісьменнасці, пісьмовых работ. Таму наглядаецца такое з'явішча, што звычайныя арфаграфічныя памылкі, каліграфічныя хібы ў пісьме вучня паўтараюцца ім з года ў год.

У сваёй практыцы работы, барацьбу з гэтай „стабілізацыяй“ тыповых граматычных і арфаграфічных памылак я вёў наступным чынам: пачынаючы з III класа пачатковай школы, вучні заводзілі ў сябе так званыя арфаграфічныя слоўнікі—сшыткі, у якіх яны рабілі запісы пасля майго ўказання. Акуратна выпраўляючы пісьмовыя работы вучняў, я заўсёды бачыў, што характэрнага ўяўляе сабой тая альбо другая

пісьмовая работа, на якое правіла робіцца вучнямі памылка. Выпісаўшы сабе найбольш тыповыя памылкі ў свой сшытак, я ў класе на лекцыі мовы прапрацоўваю з вучнямі матэрыял на гэтае правіла, даводжу да іх памылкі і тут-жа раблю вывад, як трэба пісаць правільна. Пасля гэтага правільна напісаныя словы на дошцы, сказы, якія пісаліся вучнямі з памылкамі, запісваюцца імі ў свае славары. Такая работа спрыяе правільнаму пісьму, а сам слаўвар дае магчымасці не толькі папераджаць дзяцей правільна пісаць у другі раз тое, што першы імі напісана з памылкамі, але ўмацоўвае ў вучня памяць, упэўненасць, выхоўвае ў яго веру ў свае сілы, у свае веды. Такі від барацьбы за граматнасць мовы вучня надзвычайна карысны ўжо на 4-м годзе навучання, дзе вучням прыходзіцца больш пісаць, прычым пісаць самастойна.

Дарэчы, некалькі слоў аб відах самастойных работ у сувязі з барацьбой за культуру мовы, сшытка, за граматны сшытак. У практыцы работы пераважнай большасці школ пачатковых і НСШ вельмі часта прыходзіцца наглядаць, што далей практыкаванняў па граматыцы справа не ідзе. Атрымліваецца так, што гэтыя практыкаванні выконваюцца граматна, але як толькі вучань пераходзіць да самастойнага віду пісьмовай работы, тут справа з агульнай граматнасцю абстаіць горш. Значыць, мала таго, што вучань ведае адпаведныя правілы і граматычна правільна піша паводле іх практыкаванні,—трэба дабіцца таго, каб ён умеў карыстацца імі ў жыцці, у практыцы барацьбы за канчатковае ажыццяўленне задач соцыялістычнага будаўніцтва. У мэтах дасягнення поспехаў у барацьбе за граматнасць вельмі карысна даваць самастойныя пісьмовыя работы, пачынаючы з III класа, асабліва з IV года навучання.

Апошнія пастановы ЦК і Соўнаркома, вельмі своечасова высунулі перад намі тыя задачы, ажыццяўленне якіх з'явіцца поспехам барацьбы заператварэнне нашай Совецкай школы ў сапраўдную школу Маркса—Леніна—Сталіна.

Працуючы над павышэннем свайго палітычнага, агульнаадукацыйнага ўзроўню, над ауладаннем правільных методык, мы даб'емся ў будучым навучальным годзе поўнага ажыццяўлення гэтых гістарычных пастаноў партыі аб пачатковай і сярэдняй школе.

Настаўніцтва Рэчыцкага раёна, рады якога ачышчаюцца ад класава-чуждых і разлажыўшыхся элементаў, упарта да гэтага рыхтуецца.

Ц. Барoдзіч

Як праводзіліся іспыты ў школах Буда-Кашалёўскага раёна

Іспыты засталі школы Буда-Кашалёўскага раёна ўрасплох. Амаль ні адна школа не правяла падрыхтоўчай работы. Нідзе не праведзены бацькоўскія сходы, вучні пераведзены фармальна. Як вынік непадрыхтаванасці—адсутнасць прадстаўнікоў на іспытах, за выключэннем Кашалёўскага сельсовета. Школы варацца ў сваім саку, прысутнічаюць толькі свае настаўнікі і то стыхійна—калі свабодны (узорная Буда-Кашалёўская няпоўная сярэдняя школа, Патапаўская няпоўная сярэдняя школа, Шарыбаўская пачатковая сярэдняя школа, Вікторынская, Руднянская). Вучні некаторых школ (узорная Буда-Кашалёўская няпоўная сярэдняя) успрынялі іспыты як нейкую кару і нават пачалі заяўляць: „Мы не праступнікі, каб нас да стала вызывалі адказваць". Апрача таго, у гэтай-жа школе пачалі распаўсюджвацца вучнёўскія вершы ў пісьмовай форме з такімі сказамі: „Я сяджу ля дзвярэй і гарую, бо мне прыдзецца сёння заплакаць", і падобныя ім.

Гэта яшчэ раз сведчыць, што вучні не былі падрыхтаваны да іспытаў, як да важнейшага працэсу падагульнення і заканчэння работы. Намеснік і загадчык лічаць гэта нармальнай з'явай і аб'ясняюць хваляваннем вучняў.

Адным з важных пунктаў невыканання распараджэння Наркомасветы з'явілася адсутнасць паўтарэння пройдзенага матэрыялу (узорная Буда-Кашалёўская) як важнейшага сродку падрыхтоўчай работы.

На нарадзе самі выкладчыкі заявілі, што падрыхтоўкі да іспытаў па гісторыі, геаграфіі, літаратуры, мове, хіміі, прыродазнаўству не было. Апошняя чвэрць года змазана, многія выкладчыкі гналі курс, каб толькі фармальна выканаць праграму (хімія, біялогія, геаграфія і інш.).

Па некаторых прадметах праграма выканана толькі на 30—40 проц. (літаратура, беларуская, руская мова. Невыкананне праграмы па даных прадметах заўважана па ўсіх сярэдніх школах раёна (Буда-Кашалёўская, Кашалёўская, Патапаўская).

У Патапаўскай школе літаратура пачала праходзіцца толькі з другой палавіны красавіка месяца, а ўвесь час займаліся толькі пытаннямі мовы.

Загадчык РайАНА т. *Назарава* не звярнула ўвагі на падрыхтоўку да іспытаў і гэту справу пусціла на самацёк. Нават у некаторых выпадках т. Назарава сама парушала падрыхтоўку. Яна чытае на педкурсах методыку і педпрактыку вызначала перад самымі іспытамі—16 і 17 мая ў IV класе. Калі настаўніца IV класа Старынская пачала супярэчыць, заяўляючы, што апошнія дні, трэба паўтарыць курс і штолепш даваць практыку ў II або I класах, Назарава заявіла: „Я загадчык

і вам прыказваю—я адказваю за школы". Вядома, такія адносіны не могуць мабілізаваць увагі на падрыхтоўку і падагульненне работы.

Некаторыя выкладчыкі аднесліся фармальна да іспытаў, гаворачы, што „я вучняў ведаю па гадавых адзнаках, і ацэнка на іспытах для формы". Так заявіла выкладчыца літаратуры Хіжынская (Буда-Кашалёўская школа).

Некаторыя выкладчыкі заняліся „очкаўціраце льствам". Так, напрыклад выкладчыца IV класа Кашалёўскай школы Маркевіч заранёй пазнаёміла вучняў з задачай, якая будзе дана на іспытах, і нават сказала асобныя пытанні рашэння. Выкладчыца-ж паралельнага IV класа гэтай-жа школы Рудзянок дрэнна выпраўляе работы. Ставіць „добра", пакідаючы нявыпраўленымі такія, прыкладна, памылкі: „этам—заместа гэтым", „вучаньцы—заместа вучаніцы", „ад бываўся—заместа адбываўся" і інш. Загадчык Патапаўскай школы т. Круцялёў пытанні па гісторыі даў для шырокага карыстання сваім дочкам, якія вучацца ў шостым класе, і ў гэтым-жа класе т. Круцялёў трымаў вучняў на іспытах па 15 мінут. Усе адказвалі на пытанні „вельмі добра" ў лаканічнай форме,—матэрыял зазубрылі.

Некаторыя настаўнікі пачатковых школ аднесліся нядбайна да іспытаў. Так выкладчык Селецкай школы т. Аўдошкаў (ён-жа і загадчык трохкамплектовай школы) выпрацаваныя пытанні даў перапісваць вучню другой школы, але гэтай-жа вёскі. Гэты-ж настаўнік выпрацаваў 29 пытанняў, у якіх зроблены 23 арфаграфічныя памылкі, і пры перапісванні на асобныя карткі, якія даваліся вучням, „перапісчык" дабавіў яшчэ сваіх 14 памылак і такім чынам вучні атрымалі карткі з 37 памылкамі, напрыклад: „разніцца"—замест розніца", „ведаіш"—замест ведаеш", „колкі—замест колькі", „паўзуны" з вялікай літары, „наякія"—замест на якія" і цэлы рад такіх памылак. У гэтай-жа школе іспыты былі праведзены чыста фармальна.

Прыклад правядзення іспытаў па прыродазнаўству ў IV класе. Выкладчык прыгатовіў карткі (як адзначалася вышэй) і на іспытах раздаў усім вучням. Апошнія перагаварваліся, шапталіся і, вядома, самастойнасці пры адказах не было. Настаўнік (Аўдошкаў) на іспытах увесь час маўчаў,—вучань чытае па картцы пытанне правільна або няправільна—ён загадвае сесці. Прышлося ўмяшацца ў гэтую справу і даць напрамак у рабоце, але гэта не дало належных вынікаў.

Выкладчык вучням IV класа ставіў такія пытанні: „Што такое нервовая сістэма?", і калі вучань маўчаў, то сам выкладчык адказаў: „Гэта сувязь галаўнога мозга і спіннога". Пытанне: „Як праізашла карова?" і калі вучань не адказаў, ён таксама адказаў сам: „Ад дзікай каровы". Або пытанне: „Якія звяры жывуць у моры?" Гэтыя ўсе пытанні запісаны на картках.

Прыклад такой работы сведчыць, што частка настаўніцтва дрэнна зразумела прынцып правядзення іспытаў, чаму і пераключылася на фармальныя рэльсы.

У Рудне-Ліпеньскай школе ў выпраўленых пісьмовых работах III класа выкладчык Кісялёў М. і выкладчыца IV класа Пракапейка (яна-ж і загадчыца) не выправілі ў кожнай рабоце вучняў па 5—8 памылак, у некаторых нават прапушчана да 11 памылак (выкладчык Кісялёў). Гэты-ж выкладчык Кісялёў праявіў сваю поўную палітычную непісьменнасць; ён не ведаў хто такі т. Галадзед, пра т. Чарвякова толькі „чуў", а пра т. Гікало нават і не „чуў". Не дзіва, што вучні называлі т. Сталіна начальнікам па ваенных справах. Як загадчыца Пракапенка, так і выкладчык Кісялёў не выпісваюць і не чытаюць газет. Так Кісялёў заявіў, што чытае газету толькі выпадкова, калі пападзе дзе-небудзь. Ён-жа заявіў, што за цэлы год прачытаў толькі адну кнігу

„Рабінзон Крузо“, дабавіўшы—„ніштаватая кніга“. К гэтаму трэба дабавіць, што школа знаходзіцца за 6 кілометраў ад раённага цэнтра, што ў ёй быў метадыст і „правяраў школу“. У школе нават няма гадзінніка і працуюць як папала. На запытанне, як без гадзінніка праводзяцца ўрокі і перапынкі, загадчыца Пракапенка і выкладчык Кісялёў адказалі: „Надаесць займацца—пускаеш на перапынак“—або пакідае вучняў і ідзе на кватэру глядзець, якая гадзіна (праз 10 хат ад школы). У гэтай-жа школе вядзецца своеасаблівы метад учоту: кожны дзень выкладчык ставіць 160 адзнак вучням (ацэнкі работы).

У школе ёсць 40 вучняў (у III кл.—22, а ў I кл.—18), і на кожным уроку (45 мінут) выклікаецца 40 вучняў для адказу і разам з тым даецца новы матэрыял. Выкладчык Кісялёў заявіў, што па матэматыцы ў III клас яму на $^1/_2$ урока нават мала 22 вучня, што ён можа выклікаць нават і больш. Вось „перлы работы“ пад носам раённага метадычнага кіраўніцтва.

Вучні на іспытах паказалі слабую пісьменнасць, няведанне карты (шукалі Ленінград у Сібіры).

У спецыяльных указаннях Наркомасветы гаварылася, што для іспытаў павінны быць падрыхтаваны ўсе маючыяся ў школе наглядныя дапаможнікі, патрэбныя па курсу. Але гэта ўказанне НКА выконвалася не ўсімі школамі. У Кашалёўскай школе ёсць шкілет чалавека, цэлы рад схем па анатоміі, карціны жывёл і інш., а іспыты па прыродазнаўству ў IV класах праводзіліся (выкл. Маркевіч, Рудзянок) выключна ў пустым класе. Вучні пры адказах пальцамі ў паветры паказвалі абарот крыві, часткі шкілета, што не давала належнай вобразнасці і яснага прадстаўлення. Гэта яшчэ раз сведчыць аб адсутнасці падрыхтоўчай работы да іспытаў нават сярод выкладчыкаў.

У Кашалёўскай школе на іспытах па гісторыі (выкл. Міхееў) пачалі шукаць карту толькі тады, калі выклікалі вучня і патрэбна было паказаць на карце. Выкладчык пакінуў клас і пайшоў шукаць карту.

К 27 мая яшчэ ў некаторых выкладчыкаў Кашалёўскай школы не былі састаўлены пытальнікі і апошнія даюцца вучням без зацверджання загадчыкам. Настаўнік спасылаецца на перагружанасць у рабоце. Як дадатны момант па Кашалёўскай школе, трэба адзначыць прысутнасць на іспытах бацькоў і раённых прадстаўнікоў—настаўнікаў.

Для вучняў усіх школ не арганізаваны ўвесяліцельныя гульні. Калі частка класа на іспытах, то другая частка шуміць, крычыць пад вокнамі, перашкаджаючы працаваць (Кашалёўская школа), і нават патрабавалася некалькі разоў выходзіць выкладчыку (астаўляючы іспыты) для заспакаення вучняў. Гэта некалькі зрываза работу, бо ў час самага адказу прыходзілася астаўляць вучня і ісці супакойваць (выкл. Міхееў).

У некаторых школах, нават узорнай Буда-Кашалёўскай, на іспытах вучні не давалі вычэрпваючых поўных адказаў, а зачастую адказвалі вельмі лаканічна і нават адным словам.

Вось прыклад іспытаў па літаратуры ў V класе ў Буда-Кашалёўскай школе,—выкладчыца Хіжынская, вучань Дражук.

Наст. — Што піша Крапіва?

Вуч. — Байкі.

Наст. — Які характар носяць байкі Крапівы?

Вуч. Маўчыць.

Наст. — Як піша байкі Крапіва?

Вуч. — Алегорыямі.

Наст. — Што такое алегорыя?

Вуч. Маўчыць.

Наст. — Што значыць пісаць алегорыямі?

Вуч. — Сваю думку выказваць алегорыямі.
Наст. — Скажы, што разумее Крапіва пад Валом і Аваднём?
Вуч. — Пад Валом—рабочага, пад Аваднём—буржуя.
Наст. — Скажы ў творным склоне 125?
Вуч. — Ста дваццаці пяцьмі.
Наст. — Няправільна.
Наст. — Якія прыцяжальныя займеннікі?
Вуч. — Мой, твой, свой.
Наст. — Сядай.

Гэтаму вучню настаўніца ставіць „добра“. Вядома, такая пастаноўка пытання не дае магчымасці выявіць веды вучняў і разам з тым падагуліць прапрацаваны курс.

Гэтая-ж настаўніца (Хіжынская) для вучняў VII класа па мове дае наступныя пытанні: „Маркс, Энгельс, Ленін, Сталін аб мове“, „Пастанова СНК БССР аб правапісе“, па літаратуры: „У якім творы адлюстроўваецца класавая барацьба“? „Які пісьменнік пісаў пра Окцябрскую рэвалюцыю“?

Такія няпэўныя пытанні збіваюць вучняў і не даюць прадстаўлення аб іх ведах. Пры гэтым настаўніца абмяжоўваецца самымі лаканічнымі адказамі вучня на даваемыя пытанні.

У Буда-Кашалёўскай школе толькі па чацвертаму класу праведзена падрыхтоўчая работа перад іспытамі.

Па гэтаму-ж чацвертаму класу (наст. Старынская) вучні выканалі пісьмовую работу чыста, акуратна і пісьменна. У сярэднім на вучня прыходзілася 4 памылкі на тэкст у 70 слоў. Сем вучняў напісалі зусім без памылак, 8 вучняў далі толькі адну-дзве памылкі. Больш дзесяці памылак далі толькі тры вучні з ліку 31 чалавека. На пісьмовых іспытах прысутнічаў раённы метадыст і работа была праведзена добрасумленна. Па гэтаму-ж чацвертаму класу слаба абстаіць справа з геаграфіяй і рускай мовай. Пісьменнасць па рускай мове ніжэй сярэдняй.

Аб недастатковай падрыхтаванасці некаторых школ сведчаць яшчэ і такія факты, калі па Шаробаўскай школе (пачатковая чатырохкамплектовая) выкладчык III класа 26 мая яшчэ не меў састаўленага пытальніка, і загадчык школы Бабіцкі ліберальна адносіцца да гэтай справы.

Вышэйпрыведзеныя паасобныя факты іспытаў па Буда-Кашалёўскаму раёну сведчаць, што ў далейшым патрэбна шырэй разгарнуць інструктарска-метадычную справу, асабліва сярод настаўнікаў пачатковых школ, з мэтай правільнага разумення сутнасці іспытаў як важнага фактара праверкі рэалізацыі гістарычнай пастановы ЦК аб школе.

Ад рэдакцыі. Прыведзеныя ў артыкуле т. Бародзіча даныя аб буйнейшых прарывах у правядзенні іспытаў па раду школ Буда-Кашалёўскага раёна сведчаць аб поўнай бяздзейнасці РайАНА і яго інструктароў, аб фактычнай адсутнасці кіраўніцтва настаўнікамі і школамі ў важнейшы этап гадавой работы—у час іспытаў. Наркомасветы неабходна зрабіць вычэрпваючую праверку работы РайАНА і ўсіх яго адказных работнікаў і прыцягнуць вінаватых да адказнасці. Гэтыя факты сведчаць таксама аб недастатковай увазе да работы школ з боку раённых савецкіх і партыйных арганізацый, ад якіх патрабуецца не толькі павелічэння ўвагі да школы, але штодзённы кантроль і дапамога школам раёна і кіраўніцтва імі.

Е. Матлін

Псіхалагічны стан вучняў на іспытах

Для совецкай школы паводзіны дзяцей у час іспытаў з'яўляюцца надзвычайна важным фактарам усяго педпрацэсу. Іспыты ў нашай школе павінны забяспечыць спакойны псіхалагічны стан дзяцей.

У чым заключалася наша задача па вывучэнню псіхалагічнага стану вучняў на іспытах?

Трэба было, па-першае, з навуковай аб'ектыўнасцю сабраць непасрэдны матэрыял аб паводзінах, думках, пачуццях, адным словам аб адносінах вучняў да іспытаў. Трэба было, па-другое, аналізуючы гэты матэрыял, не адрываючы ад арганізацыі саміх іспытаў, устанавіць залежнасць паміж псіхалагічным станам дзяцей і кампазіцыяй іспытаў (форма пытанняў, трыманне педагогаў, прысутнасць іншых асоб, наяўнасць дыдактычнага матэрыялу) і т. д. Трэба было, па-трэцяе, намеціць законамернасць у паводзінах, зрабіць станоўчыя вывады для масавага педагога з вопыту гэтага года.

З гэтай мэтай была распрацавана спецыяльная праграма псіхалагічнага назірання*), якая падзяляецца на 3 часткі: 1) Назіранне за 10—15 мінут да іспытаў. 2) Назіранне ў час іспытаў і 3) Назіранне на працягу 10—15 мінут пасля іспытаў. Асноўны матэрыял намі быў узяты з ходу іспытаў у 3-й і часткова 9-й школах г. Менска. Апрача гэтага былі выкарыстаны адпаведныя факты, якія назіраліся работнікамі Інстытута школьнай педагогікі ў іншых школах. Зразумела, што даследванне матэрыялаў па 1—2 школах яшчэ не дае права зрабіць абагульнення, якія былі-б строга законамерны для ўсіх школ БССР. Кожная школа мае сваю спецыфіку. Але некаторую канву, паасобныя контуры мы можам накінуць, іх трэба ў далейшым праверыць і ўдасканаліць.

Прывядзем характэрныя рысы псіхалагічнага стану ў розных класах.

III клас. Перад пачаткам іспытаў. У класе невялікае ўзбуджэнне. Адна дзяўчынка села і паўтарае табліцу множання. Другая паўтарае табліцу мер. Падыходзіць 3-я з словамі: „А я табліцу ведаю“. Чуцен голас вучня: „Я нічуць не баюся“. У другім кутку класа чуцен такі разгавор: „А што табе ўчора паставілі?“

— Мне паставілі здавальняюча... і т. д.

Увогуле трэба сказаць, што ў III класе масавага паўтарэння не было перад іспытамі за некалькі іспытаў. Літаральна 2—3 вучні былі асабліва ўзбуджаны. Асноўная маса дзяцей тут трымала сябе пакуль што зусім спакойна. Званок. Пачаліся іспыты па арыфметыцы. Настаўніца ў часе іспытаў падбадзёрвае вучняў. Адказаўшыя дзеці, як гэта і трэба было чакаць, зусім заспакойваюцца. Дзеці вельмі жыва рэагавалі ў гэтым класе на кожную памылку, што была заўважана на дошцы. Часам чуеш такі выгук: „Во, цяпер верна напісаў“, або—„У яе

*) Праграма была распрацавана загадчыкам педалагічнага сектара НДІ школьнай педагогікі Казловым А. А., які па хваробе не мог прыняць удзелу ў апрацоўцы матэрыялу.

няправільна, яна зрабіла памылку". Варта адзначыць, што перапынак ужо ў III класе ўвесь знаходзіцца пад уплывам пройдзенай гадзіны іспытаў, чаго нельга заўважыць пасля звычайнага ўрока. Чуваць такія размовы: „А табе падказвалі, ты зусім няверна зрабіла", або—„Калі я стаяла ля дошкі сэрца *так* білася". Побач з гэтым некаторыя з дзяцей просяць аб тым, каб іх хутчэй выклікалі. Адна вучаніца кажа настаўніцы: „Цёця, вызавіце мяне скора, я не магу больш чакаць". Іспыты скончаны, дзеці асталіся ў класе здаваць кнігі. Паступова вучні зусім заспакойваюцца. Ніякіх агарчэнняў, слёз, хваляванняў няма. У часе разыходжання ў калідоры можна было чуць такія заўвагі дзяцей: „А дзяўчынам больш добра ставяць, чым хлопцам". „А ў мяне здавальняючы".

IV клас. Да іспытаў асталося 10 мінут. Дзеці ў класе. Невялічкая група ля дошкі чэрціць геаметрычныя фігуры. Чуцен голас: „Скажы, што называецца акружнасцю". Другая частка вучняў згрупавалася вакол адной парты і чытаюць кнігу па белетрыстыцы. Раздаецца голас адной вучаніцы: „Ай, як я баюся, хаця-б мяне выклікалі першай, а то галава баліць". У класе адчуваецца лёгкае ўзбуджэнне. Пачаліся іспыты па арыфметыцы. Выкліканы 3 вучні. Вучні спачатку прабуюць падказваць; настаўніца папярэджвае. У ходзе іспытаў адна вучаніца, якая не магла закончыць рашэння задачы, заплакала. Настаўніца заспакойвае: „Чаго ты плачаш, ты якраз зрабіла добра, але не скончыла". Пасля некаторай дапамогі вучаніца заканчвае задачу і заспакойваецца. Такім чынам паводзіны самога педагога аказваюць велізарны ўплыў на стан адказваючага вучня. Мы мелі прыклад у другой школе таксама ў IV класе, калі вучань разгубленасцю педагога быў даведзен да стану парабіёза (пераўзбуджэнне) і не змог адказаць на такое прымітыўнае пытанне,—як падзяліць 36 на 2. Ён паступова называў розныя лічбы 17, 19; клас увесь час смяяўся, падымаліся рукі, вучань губляўся і аўтаматычна называў першую ўсплыўшую лічбу. Пасля званка дзеці вялікай групай ідуць абедаць, а частка астаецца і дзеліцца ўражаннямі. К канцу іспытаў цікавасць у дзяцей заметна падае. Дзеці разгаварваюць; настаўнік нервуецца. Увогуле і па IV класу агарчэнняў і нездавальненняў дзяцей пасля іспытаў не назіралася.

V клас. Да іспытаў па арыфметыцы асталося 10 хвілін. У класе частка вучняў. Прыходзіць яшчэ дзяўчынка і садзіцца паўтараць па кнізе. Групка вучняў сабралася вакол другой вучаніцы, у якой букет кветак, і шалаўліва адбіраюць у яе. Частка бегае па калідоры. 2 вучні каля дошкі малююць геаметрычныя фігуры. Групка дзяцей акаляе вучня, які прадае білеты ў маскоўскі тэатр для дзяцей. Зноў перагрупіроўка; частка паўтарае па кнізе. Заметнага якога-небудзь хвалявання няма. Аб іспытах ніхто нічога не кажа. Званок. Настаўніка яшчэ няма. 3 вучні паўтараюць, што такое паралелепіпед, а ранейшая дзяўчынка ўважліва чытае геаметрыю. Званок аказваецца быў на снеданне, і значная частка дзяцей уходзіць у сталоўку. Пасля снедання зноў збіраюцца ў клас. „А што такое адыманне", пытаецца адзін другога. Два хлопчыкі праглядаюць кніжку па арыфметыцы. 2 дзяўчынкі спяваюць і скачуць, а астатнія глядзяць. Чуцен голас: „Ой, я задачу не рашу, калі дадуць"; другі вучань заўважвае: „Ты ніколі не ўмееш". Іспыты пачынаюцца. Дзеці сядзяць зусім спакойна. Часта чуцен шопат тых, якія яшчэ не адказвалі: „скора вызавуць". Наадварот, вучні, якія адказалі, сядзелі даволі пасіўна на іспытах (кой-хто паклаў галаву на парту, кой-хто гуляе алоўкам і т. д.).

Варта адзначыць агромнейшае значэнне фармуліроўкі пытанняў настаўнікам і яго рэагавання на адказ вучня як важнейшы кампанент

у псіхалагічным стане вучня. У гэтым класе на іспытах было задана такое пытанне: „Якія задачы рашаюцца дзеяннем дзялення?“ Вучань доўга думае і адказвае нарэшце: „Калі трэба даведацца, наколькі больш ці менш“. Настаўніца рэагуе такім чынам: „Няправільна, ерунда“. Ні фармуліроўка пытання, ні тым больш падобнае рэагаванне ні ў якім разе не садзейнічае спакойнаму стану вучня ў час іспытаў. У перапынку можна чуць такія перагаворы: „Ты зазубрыла, а даказаць не можаш“. Другі голас: „Я ўсё знаў, толькі формулы не знаў“. На 3-й гадзіне адчуваецца заметнае стамленне вучняў,—разгаварваюць, талкаюцца, шумяць. Пасля сканчэння іспытаў дзеці акружаюць настаўніцу і просяць яе прачытаць адзнакі, але яна не чытае ім, „Скажу пасля“. К чаму гэта „свяшчэнная тайна“? Вучні шумяць. Некаторыя вучні вядуць такі разгавор: „Цікава, што ў мяне“. „Ва ўсякім разе здавальняюча будзе“.

У другім V класе (9-й школы) на іспытах па фізіцы назіраўся амаль такі-ж малюнак. Некаторае ўзбуджэнне перад іспытамі. Прагляд прылад, якія толькі што прынесены ў клас. У працэсе іспытаў дзеці цягнуцца к сшытку з адзнакамі настаўніка, імкнуцца даведацца, настаўнік-жа не рашаецца ў канцы іспытаў сказаць дзецям аб іх адзнаках. Трэба адзначыць, што ў гэтым класе ўвогуле стан вучняў досыць спакойны, гэта ў значнай ступені тлумачыцца тым, што вучню даюць падумаць над пытаннем. Вучань атрымлівае картку, ведае, што ад яго патрабуецца, можа за некалькі хвілін спакойна прадумаць, і адсюль больш спакойнае трыманне дзяцей.

VI клас. Да іспытаў па бел. мове асталося некалькі хвілін. Большасць вучняў паўтарае. У класе заметнае ўзбуджэнне, але асаблівых хваляванняў няма. Чуцен голас: „Літаратуру знаю, але граматыку... што з ёй будзе—не ведаю“. Званок. Пачаліся іспыты. Вучаніца С., якую першай выклікалі кажа: „Ой, ужо?“ Другія выклікаемыя вучні заметна хвалююцца, таксама, дарэчы, як хвалюецца сама настаўніца. У перапынку чутны радасныя галасы тых, якія адказвалі. „Ужо адвязалася“. Толькі адна вучаніца Ч. непакоіцца. „Я, кажацца, усё ведала, не ведаю, чаму не адказала“. Адказаўшыя бегаюць, шумяць, не адказаўшыя групамі паўтараюць. Адзін вучань кажа так: „Я баюся адказваць. Кажацца, усё знаю, а як выйду—баюсь, што не скажу“. Трэба адзначыць, што на іспытах па літаратуры і мове ў гэтым класе было 6 пастаронніх асоб, што бясспрэчна мела свой уплыў на дадатковае беспакойства дзяцей. Пасля сканчэння іспытаў у класе стала заметна шумна. Паўтараецца ўжо знаёмы малюнак. Дзеці просяць настаўніцу прачытаць вынікі. Настаўніца кажа, што ёй трэба ўзгадніць вынікі з астатнімі настаўнікамі. У калідоры чуваць такія галасы: „Эх, Ч., будзе ў цябе НЗД“. Другі голас: „Я не іспугалася, але як та ўсё зразу ў мяне з галавы выскачыла“.

VII клас. Асталося некалькі хвілін да іспытаў па белмове, большасць вучняў у класе, частка ў калідоры. Пераважная частка класа паўтарае групкамі. Чутны такія галасы: „Ай, дзевачкі, што будзе?“

Другі голас: „Баюся, што спутаюся“.

— „Ай, брось, я гэтага не знаю“.

— „А хто помніць біяграфію пісьменнікаў?“

Раздаецца званок, выгукі „Ой, страшна“. Паўтарэнне ўзмацняецца. Зайшла настаўніца. Дзеці охаюць. Настаўніца: „Перастаньце охаць“. У працэсе іспытаў адна дзяўчынка пасля дрэннага адказу заплакала. У перапынку яе супакойваюць: „Што ты слёзы праліваеш. Здавальняючы будзе“. Большасць выкліканых недаволны сваімі адказамі. Тыя, якія не адказалі, заметна ўзбуджаны. Раздаюцца такія галасы: „Ой, дзевачкі, хаця-б адказаць“.

„У мяне біяграфіі путаюцца“. „Якая ты шчаслівая, што ўжо адказала“. Увогуле хаця заметна было ў класе пэўнае ўзбуджэнне ў сувязі з іспытамі, агульны настрой пасля іспытаў добры. Плакаўшая вучаніца таксама супакоілася. Варта прывесці адзін прыклад, які меў месца ў 32-й школе, які паказвае, што пры няправільнай арыентацыі педагога ствараюцца непатрэбныя хваляванні і дзёрганне дзяцей. Настаўніца па хіміі аб'явіла перад іспытамі, што ў класе будзе прысутнічаць прадстаўнік-хімік і пагэтаму (?) вы павінны добра ўсе адказваць. Чаго варта такое папярэджанне? Ці будзе палепшана якасць адказаў пасля такой заўвагі? Зразумела, што не. І на самай справе, першыя выклі-каныя вучні, якія добра займаліся ў годзе, адмаўляліся адказваць, плакалі. Зусім ясна было, што прычынай гэтых лішніх хваляванняў была антыпедагагічная заўвага настаўніцы.

Зробім некаторыя вывады.

1. Ва ўсіх класах была адна характэрная рыса, якая рэзка адрознівае іспыты ад былых экзаменаў. Дзеці ў сваёй пераважнай большасці, хаця і адчувалі пэўную адказнасць і былі заметна ўзбуджаны, усё-такі абышліся на іспытах без эксцэсаў. Слёзы, столькі характэрныя для старой школы, тут мелі рэдкія выпадкі.

2. Лепшай гарантыяй спакойнага псіхалагічнага састаяння дзяцей на іспытах з'яўляюцца цвёрдыя веды, якія набыты ў годзе. Хваляваліся, як правіла, тыя дзеці, якія слабей ведалі.

3. Велізарнае значэнне мае фармуліроўка пытанняў. Бяспрэчную перавагу, як ужо адзначалася ў тэксце, мае картачная сістэма, але апрача гэтага само пытанне павінна быць сфармуліравана максімальна ясна, чотка.

4. Прысутнасць пастаронніх асоб павінна рэгуліравацца дырэкцыяй школы. У тых выпадках, калі прадстаўнікоў занадта многа, дзеці нават і ведаючы курс залішне хвалююцца. Паводзіны прадстаўнікоў павінны быць тактычнымі (садзіцца на апошняй лаўцы і т. д.).

5. Велізарнае значэнне мае сама падрыхтоўка да іспытаў. Мы мелі выпадкі, калі вучні старэйшых класаў (4-й школы) з вялікай сур'ёзнасцю і лёгкасцю аднесліся да іспытаў. Як правіла, трэба адзначыць, што з узростам і старэйшым класам узрастала адказнасць і сур'ёзнасць у адносінах да іспытаў. У сувязі з гэтым можна было заўважыць такую ўзрастаючую крывую узбуджэння ад малодшых класаў да старшых.

6. Велізарнае рашаючае значэнне для псіхалагічнага стану вучняў мае псіхалагічны стан самога педагога. Можна з усёй адказнасцю канстатаваць, што ў тых выпадках, калі сам педагог хваляваўся (а гэта часцей было там, дзе курс быў слаба прапрацован), дзеці таксама заметна больш хваляваліся.

7. Залішняе хваляванне і тропку нерваў прадстаўляе форма давядзення ацэнак да вучня. Назіранні паказалі, што вучні ўсякімі спосабамі стараюцца пранікнуць у таямніцы сшытка педагога. Ці не лепш тут-жа адразу на перапынку паведамляць вучняў аб іх поспехах?

У заключэнне мне хочацца зрабіць некалькі агульных заўваг. Зразумела, што псіхалагічны стан вучня фарміруецца як на іспытах, так і ва ўсёй падрыхтоўчай рабоце да іспытаў. Уменне правільна падвесці дзяцей да іспытаў, забяспечвае ў значнай ступені і спакойны ход іх. Пагэтаму нам здаецца зусім няправільным як запалоханне іспытамі („пачакайце, будуць скора іспыты, тады вы жартаваць не будзеце“), так і спроба некаторых педагогаў дабіцца заспакайнення вучняў такімі тлумачэннямі: „іспыты гэта звычайны ўрок, нічога асаблівага няма“. Такая „падрыхтоўка“ дэмабілізуе вучняў.

У святле важнасці этапа падрыхтоўкі да іспытаў трэба адзначыць яшчэ адзін момант: пытанні, якія с. вяцца кожнаму вучню на іспытах, павінны быць прад'яўлены па ўзрас ючай складанасці. Бо правільны адказ вучня на першае пытанне садз нічае ўтварэнню спакойнага стану вучня і распалагае к мабілізацыі сваіх ведаў на адказы на далейшыя пытанні. Наадварот, ашарашыўшы вучня цяжкім пытаннем, спачатку мы хістаем яго ўпэўненасць у ведах і гэтым самым ствараем непатрэбныя хваляванні вучня.

Ва ўсіх этапах іспытаў рашаючае значэнне мае педагог. Якасць прапрацоўкі курса, правільная арыентацыя вучня, спакойныя паводзіны педагога ў час іспытаў, індывідуалізаваныя пытанні, чотка і ясна пастаўленыя, наяўнасць дыдактычнага матэрыялу на іспытах—усё гэта залежыць у першую чаргу ад самога педагога. Тым больш павінна ўзрасці адказнасць і сур'ёзнасць педагога на ўсіх этапах педпрацэсу, пачынаючы ад прапрацоўкі курса і канчаючы давядзеннем вынікаў іспытаў да вучня.

Ад рэдакцыі. 1. Артыкул т. Матліна паказвае, што частка настаўнікаў Менскіх школ парушала паказанні НКА аб неабходнасці зараз-жа па сканчэнні іспытаў, іспытаў усяго класа аб'яўляць вынікі—ацэнкі ведаў.

2. У самым артыкуле нічога не гаворыцца аб тым, як на псіхалагічным стане вучняў адбіваюцца настроі сям'і, гэтыя пытанні не вывучаны, а ўплыў сям'і на вучня ў час іспытаў мае велізарнае значэнне.

Ī. Ī. Масюкевіч

Па школах Самахвалавіцкага сельсовета Менскага раёна

На фоне ўсёй работы Самахвалавіцкай НСШ выдзяляецца работа III „А“ класа, якім кіруе настаўніца т. Ламака. Пастаноўка ўсёй работы ў даным класе з'яўляецца прыкладнай і паказальнай не толькі ва ўсёй НСШ, але і сярод усіх школ Самахвалавіцкага сельсовета. І сам клас і займаемае ім класнае памяшканне зварочваюць на сябе ўвагу сваёй чыстатой, ахайнасцю, парадкам, арганізаванасцю і засваеннем вучнямі прапрацаванага матэрыялу. Настаўніца загадзя, да пачатку заняткаў прыходзіць у школу і правярае, наколькі памяшканне падрыхтавана да заняткаў. Сама класная комната стварае добрае ўражанне. Усе вокны ўстаўлены вазонамі і рознымі раслінамі, маючымі вучэбнапрактычны характар. У класнай комнаце на сцяне вісіць рэгулярна выпускаемая вучнёўская насценная газета, якая звяртае на сябе ўвагу знешнім выглядам і зместам.

Сцены III „А“ класа ўвешаны адпаведнымі моманту плакатамі, табліцамі, як трэба пісаць трудныя словы па-новаму беларускаму правапісу, соцабавязкамі па барацьбе за чыстату і ахайнасць, за каліграфічную і арфаграфічную правільнасць пісьма, за поўную ліквідацыю к канцу навучальнага года „нездавальняюча“, для чаго т. Ламака праводзіць з адстаючымі вучнямі пазашкольныя заняткі.

За першае паўгоддзе паспяховасць па данаму класу састаўляла 96 проц. За лепшую паспяховасць III „А“ клас атрымаў пераходны чырвоны сцяг.

Вучні III „А“ класа, кіруемыя т. Ламака, пішуць як адзін, чотка, чыста, красіва і граматна, пішуць выключна чарнілами, адказваюць на пастаўленыя ім пытанні точна і ўпэўнена. III „А“ клас спаборнічае з III „Б“ класам той-жа НСШ і заўсёды ідзе наперадзе апошняга.

Сама т. Ламака мае за сабою звыш паўтара дзесятка год педагагічнага стажу, скончыла ў свой час настаўніцкую семінарыю, сістэматычна працуе над сабою, павышаючы свой педагагічны і агульнаадукацыйны ўзровень, вывучаючы педагагічную літаратуру, і апрача таго састаіць завочніцай ВУЗ'а па біялагічнаму аддзяленню.

Падрыхтоўцы да ўрокаў т. Ламака ўдзяляе вялікую ўвагу. Гадавы вучэбны план у данага таварыша дае прадуманае размеркаванне праграмнага матэрыялу па даных у распараджэнне настаўніка гадавых вучэбных гадзінах. Канспект урока ў т. Ламака змяшчае ў сабе тэматычны матэрыял, мэтавую ўстаноўку, выхаваўчыя моманты і неабходныя навыкі, якія павінен атрымаць кожны вучань пры прапрацоўцы данага матэрыялу. Гэта пералік разумна сфармуляваных пытанняў і адказаў на іх, якія настаўніца дабіваецца атрымаць ад вучняў.

Жывыя практычныя пытанні, дэтальна вычэрпваючыя распрацоўваемы матэрыял, выклікаюць у вучня неабходнасць даваць вычэрпваючыя, правільна сфармуляваныя адказы.

Тав. Ламака праводзіць сістэматычную работу з бацькамі сваіх вучняў у школе і калгасе „Ленінскі шлях“, збіраючы сходы, дзе абмяркоўваюцца паводзіны, паспяховасць, здольнасці вучняў, а таксама ўдзяляе значную ўвагу пазашкольнай рабоце з вучнямі свайго класа, арганізоўваючы разумны дасуг вучня ў час перапынкаў (гульні, гутаркі і т. д.).

За сваю працу настаўніца т. Ламака неаднакратна прэміравалася.

А вось узор, як не трэба весці работу. Перад намі ўрок рускай мовы ў беларускай Самахвалавіцкай ШКМ, праведзены ў VII класе настаўніцай т. Перэмыкінай.

Брыгада садружаственай Менскай 5-й ФЗД 13 сакавіка заходзіць у VII клас на ўрок рускай мовы. Настаўніца т. Перэмыкіна робіць заўвагу ўвайшоўшым: „Вы сёння да нас дарэмна зайшлі. У нас будзе нецікава. Мы будзем пісаць“. Усё-ж заходзім, садзімся на свабодныя месцы задніх парт. Мінут каля пяці настаўніца лістае кніжку-сінтаксіс, потым зварочваецца да класа, прапануючы ўзяць сшыткі і падрыхтавацца да пісьма. (К слову сказаць, вучні сядзяць у верхняй вопратцы.) Ні слова аб пройдзеным матэрыяле і аб тым, для чаго будзе праводзіцца пісьмо. Настаўніца Перэмыкіна дыктуе, уткнуўшыся ў кнігу, урывак з прамовы В. І. Леніна аб партыі. Ні выражэння, ні патрэбнай інтанацыі. Манатонна, амаль па аднаму слову настаўніца Перэмыкіна дыктуе на працягу 28 мінут. Пасля таго, як дыктоўка скончана, т. Перэмыкіна прапануе вучням вынуць для чытання кніжкі. Дзеці здзіўлена паглядзелі на нас, на настаўніцу і цвёрда заявілі, што чытання ў раскладзе няма, і таму яны сёння не прынеслі кніг. Ну вось і рабі з вамі, што хочаш: „Такая маленькая кніжачка, а вам цяжка было яе прынесці“, нявесела заявіла настаўніца. „Ну што-ж мы будзем зараз рабіць? Калі так, то давайце пачнем зноў пісаць“. Але вучні заяўляюць рашуча: „Не, больш пісаць сёння не будзем“, і пачынаюць адкідваць ад сябе сшыткі.

Трэба сказаць, што з боку каліграфіі вучні пішуць здавальняюча, не гледзячы на тое, што значная частка іх піша карандашом, а з боку арфаграфіі пішуць вельмі дрэнна, і настаўніца не выпраўляе ўсіх памылак.

„Ну што-ж нам рабіць?“ пасля некаторай паузы заяўляе т. Перэмыкіна. „Давайце прыдумваць прыклады на ўмоўныя сказы. Напрыклад: „Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет“, а вучань з месца падказвае: „и выйдет из него не дело, только мука“. (Настаўніца т. Перэмыкіна ў замяшанні). „Ну самі прыдумайце, няўжо гэта так трудна“, заўважае настаўніца. Вучань: „Когда я стал ударником, то начал учиться“. Настаўніца: „Ну, вот хорошо, отлично“. „Тише едеш, дальше будешь“... Так мучыліся вучні і настаўніца другую палову ўрока, пакуль не празвінеў доўгачаканы для вучняў і самой настаўніцы званок.

Загадчык школы т. Кіселёў і загадчык вучэбнай часткі т. Рачок заяўляюць, што аб „высокарыснай рабоце“ Перэмыкінай яны ведаюць, але не рэагуюць, бо баяцца астацца зусім без выкладчыка. Ім таксама вядома, што т. Перэмыкіна была раней у г. Менску групаводам, а да іх прызначана для выкладання нямецкай мовы, цяпер-жа па саўмяшчальнасці „вядзе“ і нямецкую і рускую мову.

14 красавіка наша брыгада наведала Курковіцкую чатырохгодку Самахвалавіцкага сельсовета. Гэтая школа знаходзіцца ў двух-трох кіломeтрах ад м. Самахвалавічы і змяшчаецца ў двух сялянскіх хатах,

распалужаных у розных частках даволі вялікай калгаснай вёскі Курковічы. У Курковічы прыехалі ў палове дванаццатага. Зайшлі. Сядзіць дзесяткі два вучняў і мірна вядуць паміж сабою размову. На бруднай сцяне хаты, неапальваемай з-за адсутнасці дроў, вісяць партрэты правадыроў тт. Леніна, Сталіна, Варашылава і Калініна, а некалькі далей вісіць класная дошка. „Дзе ваш настаўнік?“ пытаем мы ў рабят. „Заняткі ў нас яшчэ не пачыналіся“, хорам адказалі нам рабяты. Выходжу на двор, каб знайсці настаўнікаў, якіх там двое: комсамолец т. Занімон—у гэтым годзе скончыў васьмімесячныя курсы для настаўнікаў, працуе першы год, а другі — т. Корык—скончыў трохмесячныя настаўніцкія курсы, працуе другі год. Нядаўна Корык быў знят з работы настаўніка за бяздзейнасць, але былы загадчык МенгарАНА т. Зеньковіч зноў прызначыў яго на работу, да якой тав. Корык прыступіў пасля двухмесячнага перарыву. На вуліцы сустракаю абодвух педагогаў гэтай школы.

„Калі-ж вы, таварышы, пачынаеце заняткі ў сябе ў школе?“ пытаюся я. „Роўна ў дзесяць гадзін раніцы“, адказалі яны мне. А вы ведаеце, што зараз ужо палова дванаццатага? заўважыў я.“ „Мы калі заканчваем работу, то спыняем і гадзіннік, а калі работу пачынаем, то ставім яго на дзесяць і пускаем у ход. Ці не праўда „эўрыка“! „Дзе-ж вы цяпер будзеце займацца“, пытаюся. „Сягоння займаемся ў дзве змены, таму што ў першым памяшканні халадней, чым у другім“, заяўляе загадчык школы т. Занімон. „Першым будзе займацца т. Корык, а я ў другую змену“. Заходзім у школу. Праз мінуту Занімон змыўся і яго мы не ўбачылі да ад‘езду.

У першую змену настаўнік Корык павінен быў займацца з I і III класамі. Ні планаў, ні канспекта, ні раскладу ўрокаў у Курковіцкай чатырохгодцы няма. Тав. Корык мінут 20 возіцца ля стала. „Чым вы сёння будзеце займацца на першым уроку?“ пытаюся ў т. Корыка. „Не ведаю, зараз пагляджу“, адказаў мне т. Корык.

Адшукаўшы ў школе кавалачак мелу, т. Корык каракулямі выводзіць на класнай дошцы пару сказаў, прычым пры напісанні робіць памылкі. Вучні падбягаюць да дошкі і крычаць: „Іван Паўлавіч, у вас памылкі“, і паказваюць настаўніку пальцам яго памылкі. Ён выпраўляе і прапануе першаму класу спісваць. Пішуць чым папала, на чым папала і як папала. Усе дзеці ў верхняй вопратцы і галаўных уборах. У класе холадна, качанеюць рукі і ногі. Настаўнік прадаўжае капашыцца ля стала. Потым пачынаецца пераклічка вучняў.

Настаўнік падыходзіць да III класа і прапануе дастаць рускія кніжкі, а праз некаторы час зварочваецца да вучняў з пытаннем, які і хто з вучняў ведае верш? Маўчанне. Настаўнікам падымаецца адзін, другі, трэці, чацверты вучань, але рэзультат адзін і той-жа—маўчанне. Настаўнік у замяшанні. Урэшце адна з вучаніц расказала верш „Февраль“ без усякай інтанацыі, выразнасці, пры поўным неразуменні перадаваемага.

Умовіўшыся з т. Корыкам, што вясенні перарыў у школе, з 21 сакавіка па 1 красавіка, ён разам з т. Занімонам правядуць у 5-й ПСШ, дзе практычна пазнаёміцца з тым, што неабходна настаўніку для арганізацыі педагагічнага працэсу; брыгада аставіла Курковіцкую чатырохгодку.

Не лепш абстаіць справа і ў Русінавіцкай чатырохгодцы, Самахвалавіцкага сельсовета, дзе настаўнікамі з‘яўляюцца тт. Міронычк і Мурашка, якія таксама праводзяць сваю работу без усякіх планаў, канспектаў і папярэдняй прапрацоўкі матэрыялу.

Не лішне адзначыць, што гэтыя школы былі нядаўна абследваны інструктарам-метадыстам МенгарАНА т. Науменка, які, як заявілі настаўнікі гэтых школ, не аставіў ні адной заўвагі настаўнікам, не паказаў ім, як трэба арганізаваць і наладзіць работу ў школе, каб яна была прадуктыўнай.

Што патрэбна ўжыць зараз-жа для таго, каб пазбавіцца тых недарэчнасцей, якія сустракаюцца ў жыцці і рабоце школ Самахвалавіцкага сельсовета?

1. Менскаму педгабінету безадкладна забяспечыць школы Самахвалавіцкага сельсовета ўзорнымі планамі і канспектамі ўрокаў, а таксама і адпаведнай педагагічнай літаратурай.

2. Шэфкусту пры заводзе „Бальшэвік", шэфствуючаму над Самахвалавіцкім сельсоветам, праводзячы работу па падрыхтоўцы веснавой сяўбы, звярнуць увагу на гаспадарчы стан усіх школ сельсовета.

3. Каляктыву 5-ай ПСШ горада Менска больш рэгулярна наведваць школы Самахвалавіцкага сельсовета і практычнай работай на месцы дапамагаць выпраўленню маючыхся хібаў, а таксама забяспечыць па магчымасці ў выхадныя дні наведванні работы 5-ай ПСШ настаўнікамі ўсяго сельсовета і асабліва тых, у каго маюцца вялікія прарывы.

4. Менскаму ГарАНА ў час летняга перарыву абавязкова стварыць падрыхтоўчыя курсы не менш як на паўтара месяцы для маладых настаўнікаў з мэтай павышэння іх агульнай і педагагічнай адукацыі і ў канцы курсаў зрабіць абавязкова праверку ведаў кожнага курсанта.

Рэгулярна пасылаць інструктароў-метадыстаў з ГарАНА ў школы сельсовета, якія-б на месцы сапраўды дапамагалі маладым настаўнікам арганізоўваць работу.

5. Самахвалавіцкай НСШ разам з кіраўніцтвам селькома працасветы ажывіць работу метадбюро і абавязкова ўцягнуць у работу ўсё настаўніцтва, звярнуўшы асаблівую ўвагу на маладых. МенгарАНА, дарэчы сказаць, кіруе работай школ пераважна габінетным парадкам.

Л. Грайпінер

Аб становішчы нямецкай мовы ў школах Гомеля

На даным этапе соцыялістычнага будаўніцтва, пры гіганцкім развіцці навукі і тэхнікі ў нашай краіне, пры вялікім культурным росце мас, на аўладанне замежнымі мовамі павінна быць звернута асаблівая ўвага.

Веданне замежных моў з'яўляецца важным сродкам міжнароднай сувязі з рэволюцыйным пролетарыятам Захада. Яно з'яўляецца важным фактарам у справе аб'яднання працоўных. І школа павінна імкнуцца да таго, каб веданне замежных моў магло дапамагчы сувязі з міжнародным пролетарыятам. З другога боку, веданне моў дае магчымасць скарыстаць усе тыя дасягненні ў вобласці навукі і тэхнікі, якімі багаты краіны Еўропы і Амерыкі. Яно неабходна для ажыццяўлення задачы: „Дагнаць і перагнаць тэхніку капіталістычных краін, ва ўсіх яе абласцях". Выходзячы з гэтых задач, неабходна паставіць выкладанне замежных моў на адпаведную вышыню, унядрыць глыбокія веды, настойліва дабівацца высокіх паказчыкаў прадукцыі, каб з чэсцю рэалізаваць пастановы ЦК ВКП(б) ад 5 верасня 1931 г. і ад 25 жніўня 1932 г. аб сярэдняй і вышэйшай школе.

Аналізуем становішча выкладання нямецкай мовы ў школах г. Гомеля. Ці стаіць яно на адпаведнай вышыні? Ці зроблена ўсё Наркомасветы, каб забяспечыць гэты ўчастак усім неабходным і атрымаць лепшыя вынікі ў школе ў вобласці вывучэння нямецкай мовы? Ці былі даны своечасова стабільныя праграмы і ці клалі ў аснову пры састаўленні іх стабільныя падручнікі? Праграмны матэрыял быў распрацаван у пачатку навучальнага года па маючыхся падручніках і па старых праграмах. Потым былі прысланы новыя праграмы без указання стабільных падручнікаў, таму што новы праграмны матэрыял быў штучна прыстасаван да старых падручнікаў, далёка не аднолькавых па ўсіх школах г. Гомеля.

Як цяпер абстаіць справа са стабільнымі падручнікамі ў школах г. Гомеля, ці забяспечаны імі нашы школы ў дастатковай колькасці? Далёка не. Фармальна ўведзены стабільныя падручнікі Sohannson'a і Hegel'я: Anfangsbuch па V кл., I Teil па VI кл., II Teil па VIII кл.

Але ні адна школа (за некаторымі выключэннямі: 4-ая чыгуначная школа, школа „5-я гадавіна Окцябрскай рэволюцыі", школа Калініна) поўнасцю не забяспечана стабільнымі падручнікамі. Так школа імя Комінтэрна па V і VII кл., школа імя Леніна V кл., 2-я чыгуначная школа па V і VII кл., школа імя Лібкнехта па V і VII кл., працуюць па падручніках Пецольда. Ёсць школы, якія наогул не маюць падручнікаў ці маюць іх у недастатковай колькасці. Так школа імя Молатава ў Нова-Беліцы па V кл. працуе без усякіх кніг. У 6-й чыгуначнай школе таксама няма кніг па V кл., так што вучні гэтага класа не ўмеюць нават чытаць па друкаванаму шрыфту, а чытаюць толькі па напісаных літарах, што з'яўляецца недапушчальным фактам. Напрыклад 8-я чыгуначная школа сваіх кніг не мае, а купляць не хоча і працуе па кнігах, якія маюцца

ў вучняў на руках. Ёсць школы, якія маюць падручнікі ў вельмі абмежаванай колькасці, толькі 5—6 экземпляраў у класе (школа імя Калініна, II Teil—Iohannson і Hegel—6 кніг, школа імя Карла Маркса—Unser Aufbau (VI кл.)—5 кніг).

Ясна, што ўсё гэта не можа садзейнічаць паспяховаму правядзенню работы па нямецкай мове, а ў корані падрывае яе. Кніга, якая з'яўляецца асноваю для вывучэння мовы, адсутнічае і з'яўляецца недаступнай каштоўнасцю ў некаторых класах школ г. Гомеля.

У чым справа? Чаму ў Гомелі няма стабільных падручнікаў? Галоўная прычына ў тым, што развёрстка стабільных падручнікаў на Гомель была недастатковай і, апрача таго, адміністрацыя школ не заўсёды клапоціцца аб своечасовым забеспячэнні школ патрэбнымі дапаможнікамі.

Гэтаму пара пакласці канец, і для новага навучальнага года падрыхтаваць у дастатковай колькасці добраякасныя, ідэалагічна і метадычна правільна састаўленыя падручнікі для кожнага года навучання з беларускім слоўнікам, аднатыпныя і стабільныя для *ўсіх школ БССР.* Гэтым знішчыцца рознастайнасць ведаў вучняў. Пачынаючы з VI класа (2-гі год навучання), не кажучы аб VII і VIII класах, вучні, перайшоўшыя з адной школы ў другую (нават аднаго і таго-ж горада, раёна, або другіх гарадоў БССР), маюць вельмі розныя ўзроўні ведаў. Бяда ў тым, што не дапасаваны праграмныя запатрабаванні па школах БССР *і што адсутнічае чотка вызначаны аб'ём ведаў і навыкаў* пры пераходзе з аднаго класа ў другі. Трэба больш строга падыйсці да пераводу і прыёму вучняў у любы клас без пэўных ведаў і навыкаў па нямецкай мове. Гэта падыме прэстыж нямецкай мовы і дапаможа дасягнуць аднолькавага ўзроўню ведаў па класах. Не пойдуць, як цяпер, не толькі ў няпоўную сярэднюю школу, але і ў ВНУ часта без усякіх ведаў нямецкай мовы. Кожны вучань, кожны студэнт павінен мець пэўны мінімум ведаў для паступлення ў адпаведны клас, на той ці іншы курс.

Асноўнымі недахопамі пастаноўкі выкладання нямецкай мовы з'яўляюцца: слабая метадычная падрыхтоўка настаўнікаў, часта адсутнасць фактычнага ўчоту ведаў, лібералізм у ацэнцы ведаў вучняў, а часамі недастатковая падрыхтаванасць у самой мове настаўнікаў.

Часта выкладанне нямецкай мовы знаходзіцца ў руках такіх асоб, якія, паміж іншым, займаюцца ў выглядзе „дагрузкі" і нямецкай мовай, недастаткова ведаюць яе, метадычна зусім не падрыхтаваны.

Што рабілася Наркомасветы для павышэння іх кваліфікацыі? Трэба было-б арганізоўваць перыядычныя курсы па замежных мовах, дзе-б мала падрыхтаваная частка настаўнікаў нямецкай мовы магла павысіць сваю кваліфікацыю, метадычна падкавацца, каб даць добра абучаныя кадры, ведаючыя замежныя мовы, для аўладання літаратуры і тэхнікі іншакраінных дзяржаў, для міжнароднай сувязі, для выканання тых задач, якія ставяцца ў СССР, у краіне будуючай бяскласавае соцыялістычнае грамадства.

А. Гельфанд

Адыманне адносных лікаў

Адыманне адносных лікаў з'яўляецца, безумоўна, самым цяжкім з усіх дзеянняў над адноснымі лікамі. Хоць вучань досыць лёгка ўсвайвае працэс замены дзеяння адымання алгебраічным складаннем памяншаемага з адымаемым, узятым з адваротным знакам, і такім чынам асвайвае практычна аперацыю адымання, аднак лагічная старана гэтай аперацыі, сутнасць дзеяння для вучня астаецца не ўскрытай. І калі навучанне адыманню *пачынаць* з вышэйуказанага алгебраічнага складання, то мы ў лепшым выпадку можам дасягнуць чыста фармальнага, а не поўнага засваення гэтага дзеяння.

Справа ў тым, што гістарычна дзеянне адымання ўзнікла, як зусім асобная аперацыя, цалкам адрозніваючаяся ад аперацыі складання, з асобнымі спецыфічнымі прыёмамі вылічэння. Калі, напрыклад, дзіцяці трэба ад 5 кубікаў адняць 2 кубікі, то яно не будзе шукаць ліку, які, будучы складзеным з лікам 2, дасць 5, не будзе замяняць адымання складаннем, а будзе рабіць адыманне, як асобнае дзеянне, будзе ад 5 кубікаў адымаць спачатку 1 кубік, а затым яшчэ 1 кубік.

Мы стаім на тым пункце погляду (абгрунтоўваць у даным артыкуле мы гэтага не будзем), што адмоўныя лікі ўзніклі ў выніку абагульнення ранейшага паняцця ліка, прычым рашаючым стымулам для гэтага абагульнення з'явіліся ўскладніўшыяся віды вытворчасці, тэхнікі, для вывучэння, атабражэння якіх—старое паняцце ліку ўжо з'явілася недастатковым.

Іменна патрэбы практыкі (і не ў меншай меры патрэбы развіцця тэорыі, утварыўшайся ў канечным выніку з патрэб практыкі) паставілі пытанне аб неабходнасці, мэтазгоднасці адымання 5 з 2. Адыманне 2—5, будучы немажлівым пры старым неразвітым паняцці ліку, робіцца мажлівым, існуе пры адпаведным развіцці паняцця ліку. Самае развіццё паняцця ліку з'яўляецца такім чынам праізводным ад неабходнасці рабіць пэўныя аперацыі, прычым патрэба апошніх у канечным выніку выклікаецца пэўным станам прадукцыйных сіл. „Для нас существенно то, что не действие становится возможным благодаря саморазвитию понятия числа, а, наоборот, понятие числа развивается благодаря потребности сделать возможным то или иное действие“ (М. Выгодский. „Понятие числа в его развитии“. Сборник „На борьбу за материалистическую диалектику в математике“ ГТТИ, 1931 г., стр. 98).

Задача вывучэння адносных лікаў у школе і заключаецца ў тым, каб паказаць узнікненне гэтых лікаў на розных аперацыях над матэрыялам, узятым з розных галін практыкі, толькі ў апошнюю чаргу перайсці да лагічнага абаснавання, да сучаснай трактоўкі аперацыі.

У святле вышэйсказанага і павінна будавацца методыка навучання дзеянню адымання адносных лікаў. Лепшым матэрыялам, на якім зручней за ўсё будаваць навучанне адыманню адносных лікаў, з'яўляецца тэрмометр і падлік тэмпературы на шкале. Асноўнымі момантамі, на

якіх неабходна фіксаваць увагу вучня пры карыстанні гэтым матэрыялам, з'яўляецца, па-першае, указанне, што пры знаходжанні розніцы паміж тэмпературай у 2 розныя моманты мы павінны ад тэмпературы ў канечны момант адняць тэмпературу ў пачатковы момант, і, па-другое, указанне на тое, што лік градусаў, адлічваемых знізу ўверх, у выніку падняцця ртуці абазначаецца ў нас знакам плюс, а лік градусаў, адлічваемы ўніз, абазначаецца ў нас знакам мінус, прычым, само сабой зразумела, што вучні к гэтаму часу ўжо ведаюць, што з двух тэмператур— тая большая, якая вышэй адзначаецца на тэмпературнай шкале.

Усяго пры адыманні адносных лікаў нас могуць цікавіць наступныя выпадкі,

1) $(+a)-(+b)$ пры $б>a$
2) $(+a)-(-b)$
3) $(-a)-(+b)$
4) $(-a)-(-b)$

Прадэманструем падыход да вывучэння выпадку (1) і (4); аналагічнай будзе методыка пытання і ў астатніх выпадках.

Няхай тэрмометр удзень паказвае $+5°$, а ўвечары $+2°$. Трэба даведацца розніцу паміж гэтымі двума тэмпературамі. Для гэтага, відавочна, трэба з вячэрней тэмпературы адняць дзённую, гэта значыць з $(+2)$ адняць $(+5)$. На вертыкальным графіку тэмпературнай шкалы, які павінен саправаджаць гэты спосаб тлумачэння, лёгка бачыць, што розніца тэмператур у нашым выпадку, безумоўна, роўна 3, і, паколькі лік градусаў атрымаўся ў выніку апускання ртуці, ён павінен быць адзначан знакам мінус. Атрымліваем: $(+2)-(+5)=-3$.

Няхай тэрмометр зранку паказваў $-5°$, а ўдзень паказваў $-2°$. Розніца тэмператур, згодна вышэй адзначанага, у гэтым выпадку выражаецца праз $(-2)-(-5)$. З графіка відаць, што розніца выражаецца лікам $3°$, атрыманым праз узняцце ртуці ўверх на тры дзяленні, адсюль вынікае, што $(-2)-(-5)=+3$.

Адыманне адносных лікаў можна, безумоўна, ілюстраваць і на другім матэрыяле, які не ў меншай ступені высвятляе сутнасць аперацыі (вылічэнне адлегласці, прахадзімай поездам, які рухаецца ў працівалеглыя бакі ад станцыі за тэрмін ад канечнага моманту часу да пачатковага моманту (гл. падручнік алгебры Лебедзінцава), а таксама вылічэнне на канкрэтным матэрыяле складаемага па дадзенай суме і дадзенаму другому складаемаму (гл. падручнік алгебры Кіселева, выд. 1931 г.). Аднак мы высоўваем вышэй апісаны тэрмаметрычны спосаб тлумачэння, як натуральны спосаб, які спалучае ў сабе графікі і вылічэнне.

Толькі цяпер, калі вучань на канкрэтным матэрыяле азнаёміцца з сутнасцю аперацыі адымання адносных лікаў, можна перайці да лагічна абаснаванай замены адымання алгебраічным складаннем. *Аднак іменна на гэтым этапе*, калі вучні на вышэйпрыведзеных прыкладах часткова азнаёміліся з сутнасцю дзеяння, але-ж яшчэ не азнаёмлены з алгебраічным складаннем, мы лічым карысным азнаёміць вучня з аперацыяй адымання на *прыладзе для адымання адносных лікаў*, якая ў некалькі змененай форме дэманстравалася выкладчыкам Рудкоўскім на Усебеларускай канферэнцыі фізікаў і матэматыкаў, скліканай Бел. Дзярж. Універсітэтам у 1925 г.

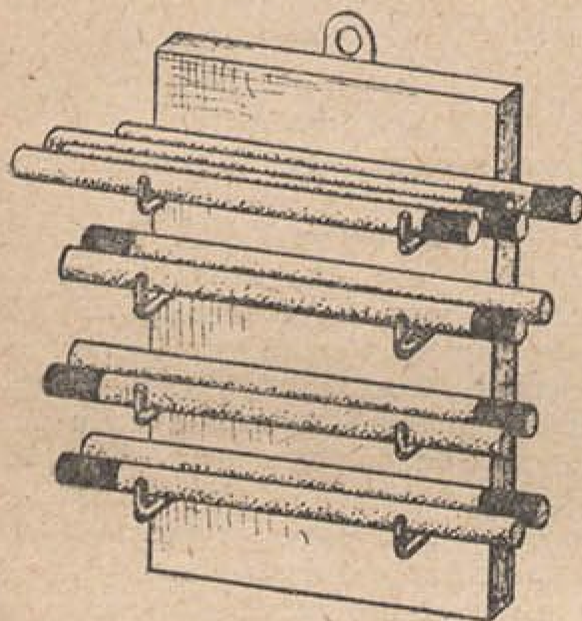
Прылада гэта складаецца з дошчачкі і 10 палачак. Дошчачка гэта робіцца размерам 20×14 кв. *см*, таўшчынёй у 2 *см* з 4-мя радамі ўбітых у яе цвікоў з загнутымі шляпкамі. Дошчачка гэта павінна мець адтуліну, каб яе можна было павесіць, або да яе павінна быць зроблена прыстасаванне, каб яна магла стаяць на стале. Палачкі лепш за ўсё ра-

біць круглымі, дыяметрам у 2 *см*, крыху даўжэйшыя ад шырыні дошчачкі, з пафарбаваным у які-небудзь яркі колер (чырвоны, чорны) канцом.

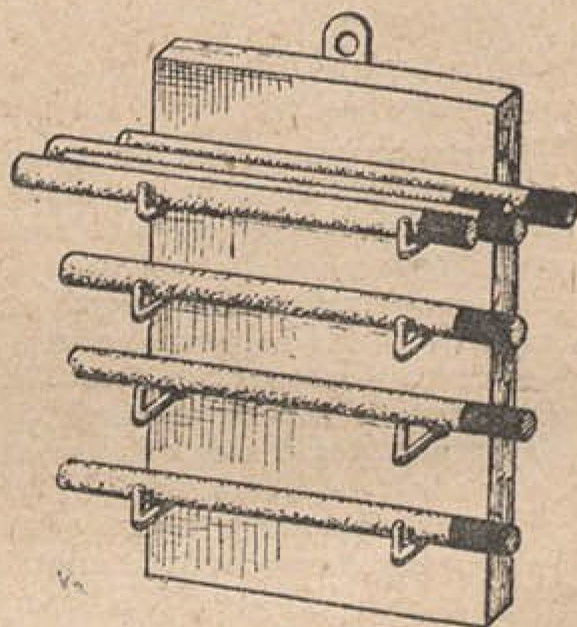
Палачка, пакладзеная ў адвольным раду так, каб яе пафарбаваны канец знаходзіўся ўправа, адзначае дадатную адзінку; пры накіраваным ўлева пафарбаваным канцы гэта палачка адзначае адмоўную адзінку.

Дзве палачкі, пакладзеныя ў адным і тым-жа радзе так, каб пафарбаваны канец адной палачкі быў накіраван ўправа, а пафарбаваны канец другой—быў накіраван улева, абазначаюць—нуль. Гэта ўпаўне адпавядае таму факту, што $(+1)+(-1)=0$.

З вышэйапісанага непасрэдна вынікае, што, напрыклад, *3* палачкі з адным і тым-жа напрамкам пафарбаванага канца, пакладзеныя ў якім-



Рыс. 1.



Рыс. 2.

небудзь радзе або ў розных радах, азначаюць 3 дадатныя або адмоўныя адзінкі, у залежнасці ад напрамку пафарбаванага канца. Адначасова адзначым, што адвольны чотны лік палачак, пакладзеных у якім-небудзь радзе так, каб палова палачак была накіравана пафарбаваным канцом улева, а палова палачак накіравана ўправа, таксама дае нам нуль, а гэта адпавядае таму, што $(+a)+(-a)=0$.

Пры адыманні на нашай прыладзе аднаго ліку ад другога, мы будзем памяншаемае адкладваць на верхнім радзе, а на астатніх радах размяшчаем пары палачак, накіраваных пароўну афарбаванымі канцамі ў процілеглыя бакі—нулі, прычым лік гэтых нулёў павінен быць не меншым за лік адзінак адымаемага.

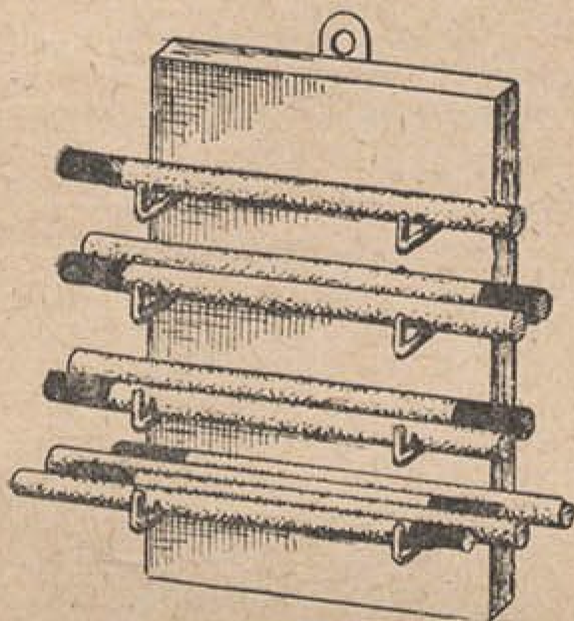
Няхай, напрыклад, нам патрэбна з $(+4)$ адняць (-3) (гэта адзін з найбольш цяжкіх усвайваемых наглядным шляхам выпадкаў адымання). Першапачатковае палажэнне палачак на прыкладзе будзе, згодна вышэйадзначанага, наступным (гл. рыс. 1).

Каб зрабіць пры дапамозе гэтай прылады працэс адымання $(+4)-(-3)$ мы павінны адняць (зняць з прылады, адклаўшы ў бок) *3* палачкі, канцамі накіраванымі ўлева, па адной з кожнай пары з ніжніх радоў, што адпавядае адыманню 3 адмоўных адзінак. Атрыманае пасля зробленага адымання распалажэнне палачак на прыладзе (гл. рыс. 2) наглядна паказвае, што $(+4)-(-3)=+7$.

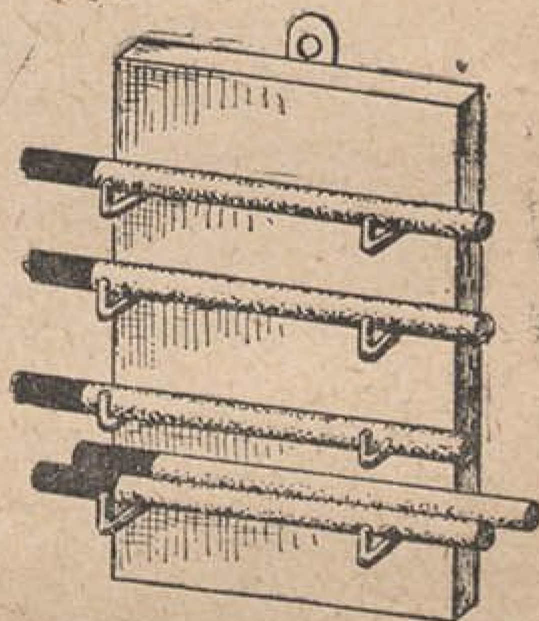
Няхай нам трэба з (—1) адняць (+4). Першапачатковае распалажэнне палачак на прыладзе наступнае (гл. рыс. 3).

Як відаць, паколькі лік адкладваемых у даным выпадку нулёў павінен раўняцца 4, нам у адным з радоў (напрыклад у ніжнім) прыдзецца адкласці дзве пары палачак, з якіх адна—накіравана афарбованымі канцамі ўправа, а другая пара накіравана афарбованымі канцамі ўлева. (На гэтым радзе адкладзены „2 нулі“).

Для таго, каб на прыладзе прарабіць працэс адымання (—1)—(+4), мы з 3 ніжніх радоў адымаем (здымаем з прылады, адкладываючы ў бок) 4 палачкі, якія канцамі накіраваны ўправа—4 дадатныя адзінкі, адымаючы з кожнага раду па 1 „дадатнай“ палачцы,



Рыс. 3.



Рыс. 4.

а з апошняга раду адымаючы дзве такія палачкі. Атрыманае пасля адымання распалажэнне палачак на прыладзе (гл. рыс. 4) наглядна дэманструе нам, што (—1)—(+4)=—5.

Практыка карыстання прыладай (у сямігодцы, рабфаку) паказала, што, *будучы прадэманстраваным у свой час, перад вывадам правіла замены адымання алгебраічным складаннем*, калі сутнасць аперацыі ўжо некалькі засвоена вучнямі на вышэй дадзеным матэрыяле,—іменна ў гэты час—прылада значна ажыўляе выкладанне і садзейнічае лепшаму засваенню сутнасці аперацыі адымання адносных лікаў.

З пункту погляду чыста навуковага, прылада гэтая ніякіх супярэчнасцей выклікаць не можа, бо лік (—a) нічога другога сабою не прадстаўляе, як такі, што пасля дабаўлення да яго (+a) дае ў выніку нуль. Расчапляючы цяпер нуль на суму пэўнага роўнага ліку адмоўных і дадатных адзінак і здымаючы той ці іншы лік дадатных ці адмоўных адзінак (палачак, накіраваных афарбаваным канцом у той ці іншы бок), мы фактычна гэтым і вытвараем працэс адымання.

Дабавім яшчэ, што прылада гэта, як бачыць чытач, надзвычайна простая па канструкцыі, можа быць зроблена ў любой школьнай майстэрні і можа быць выкарыстана для дэманстрацыі складання адносных лікаў.

Калі побач з апісанай прыладай паставім яшчэ адзін экземпляр гэтай прылады, на якім будзем адкладваць з захаваннем напрамку адымаемыя адзінкі—палачкі, то гэтым мы атрымліваем магчымасць, па-

першае, праверыць, ці верны лік накіраваных адзінак мы аднялі і, па-другое, шляхам складання атрыманай на першай прыладзе розніцы з лікам, адкладзеным на другой прыладзе—адымаемым, мы можам, у мэтах праверкі правільнасці адымання, атрымаць памяншаемае.

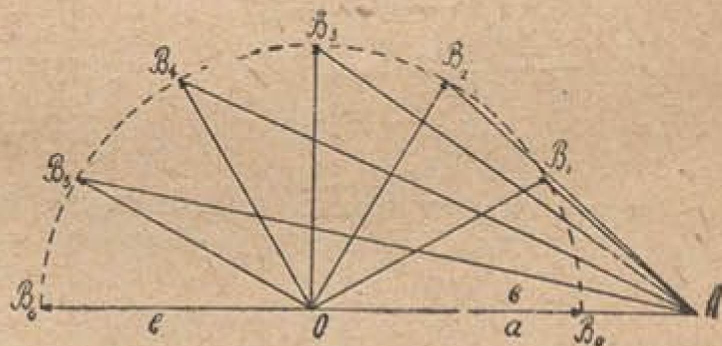
Апісаная прылада ні ў якім разе не можа не замяніць высвятлення сутнасці дзеяння адымання на іншым канкрэтным матэрыяле, не замяніць пераходу ў канечным выніку да алгебраічнага складання. Як аб гэтым некалькі разоў падкрэслена, прылада гэта служыць у вызначаны артыкулам час сродкам, дапамагаючым наглядна зразумець працэс адымання адносных лікаў, а гэта з'яўляецца важным этапам засваення сутнасці аперацыі.

Г. Сагаловіч

Абагульненне тэарэмы Піфагора, як тэма для занягкаў у гуртку юных матэматыкаў сярэдняй школы[1]

У гэтым невялікім артыкуле даю пасільную вучням IX і X класаў школы матэматычную тэму пад назвай „Абагульненне тэарэмы Піфагора", якая можа быць прапрацавана вучнямі ў пазашкольныя гадзіны, у парадку гуртковых заняткаў юных матэматыкаў школы.

У свой час вучні вывучалі тэарэму Піфагора, тэарэму аб вылічэнні стараны трохвугольніка па двух старанах і праекцыі адной з іх на другую. На пазашкольных занятках гуртка юных матэматыкаў ёсць сэнс заняцца далейшым вывучэннем гэтага пытання ў форме, даступнай вучням IX, X класа школы. Вывучэнне яго можа быць праведзена на працягу трох заняткаў у наступным парадку.



Рыс.

На першых занятках вучні ўзнаўляюць у памяці тэарэму аб квадраце стараны трохвугольніка і замацоўваюць яе наступным чынам.

Нам даны: адрэзак a і адрэзак b; няхай адрэзак b рухаецца вакол точкі 0 так, што дае з адрэзкам a куты ў 0°, 30°, 60°, 90°, 120°, 150°, і 180° і нам патрэбна вылічыць даўжыню простай, якая злучае канцы адрэзкаў a і b. Вучні карыстаюцца тэарэмай аб квадраце стараны трохвугольніка, вылічваюць даўжыню старон AB_0, AB_1, AB_2, AB_3 і т. д. злучаючых канцы адрэзкаў.

Варта прасачыць, што ў той момант, калі адрэзак b утварае з адрэзкам a вугал у 0°,

$$\text{страна } AB_0^2 = a^2 + b^2 - 2ab;$$

у момант, калі вугал паміж адрэзкамі ровен 60°

$$\text{страна } AB_2^2 = a^2 + b^2 - ab;$$

у момант, калі вугал паміж адрэзкамі дае 90°,

$$\text{страна } AB_3^2 = a^2 + b^2;$$

у момант, калі вугал паміж адрэзкамі састаўляе 120°,

$$\text{старана } AB_4^2 = a^2 + b^2 + ab$$

і ў момант, калі вугал паміж адрэзкамі—180°,

$$\text{старана } AB_6^2 = a^2 + b^2 + 2ab.$$

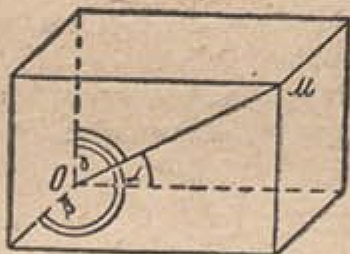
На наступных занятках настаўнік высоўвае пытанне аб вылічэнні дыяганалі прамавугольнага паралелепіпеда, таксама як ёсць магчымасць вылічыць дыяганаль прамавугольніка, калі вядомы яго стораны. Аналагічна таму, як у прамавугольніку, дыяганаль вылічваецца па формуле:

$$d^2 = a^2 + b^2$$

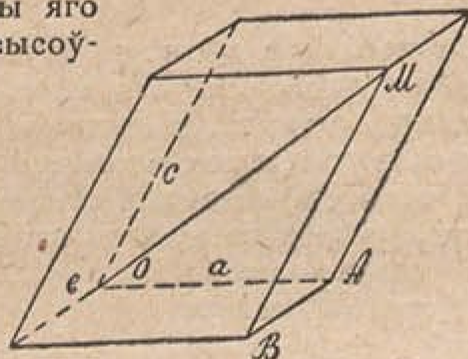
у прамавугольным паралелепіпедзе дыяганаль d вылічваецца так:

$$d^2 = a^2 + b^2 + c^2.$$

З гэтым вучні лёгка справяцца. Ці ёсць магчымасць вылічыць дыяганаль нахіленага паралелепіпеда, ведаючы яго канты і вуглы паміж імі, таксама як ёсць магчымасць вылічыць дыяганаль паралелаграма, ведаючы яго бакі і вугал паміж імі? Настаўнік высоў-



Рыс. 2.



Рыс. 3.

вае гэта пытанне перад удзельнікамі гуртка. Ці магчыма для прасторавай геаметрыі знайсці формулу, аналагічную формуле плоскай геаметрыі,

$$c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos C$$

для вылічэння квадрата дыяганалі нахіленага паралелепіпеда.

Толькі зараз магчыма прыступіць да вырашэння пастаўленай задачы. На м дан нахілены паралелепіпед.

Ведаючы ў ім яго канты a, b, c і вуглы паміж імі, (a, b), (b, c), (c, a), вылічым дыяганаль $OM = d$.

Для гэтай мэты спраектыруем ломаную лінію $OABM$ спачатку на кант a, потым на кант b, на кант c і ўрэшце на дыяганаль OM. Атрымаем наступныя ўраўненні:

$$a + b\cos(b,a) + c\cos(c,a) = d\cos(d,a)$$
$$a\cos(a,b) + b + c\cos(c,b) = d\cos(d,b)$$
$$a\cos(a,c) + b\cos(b,c) + c = d\cos(d,c)$$
$$a\cos(a,d) + b\cos(b,d) + c\cos(c,d) = d$$

Памножыўшы абедзве часткі першай роўнасці на a, другой на b, трэцяй на c і чацвертай на d і склаўшы гэтыя роўнасці, атрымаем формулу для вылічэння дыяганалі нахіленага паралелепіпеда:

$$a^2 = a^2 + b^2 + c^2 + 2ab\cos(a,b) + 2bc\cos(b,c) + 2ca\cos(c,a)$$

Так атрымліваецца формула для вылічэння дыяганалі нахіленага паралелепіпеда, аналагічная формуле для вылічэння дыяганалі паралелаграма.

Трэція заняткі маюць сваёй мэтай абагуліць тэарэму Піфагора на выпадак прамавугольнага тэтраэдра.

Для вырашэння пастаўленай задачы неабходна пазнаёміць вучняў з асаблівасцямі вуглоў, утвораных дыяганаллю прамавугольнага паралелепіпеда з трыма яго кантамі.

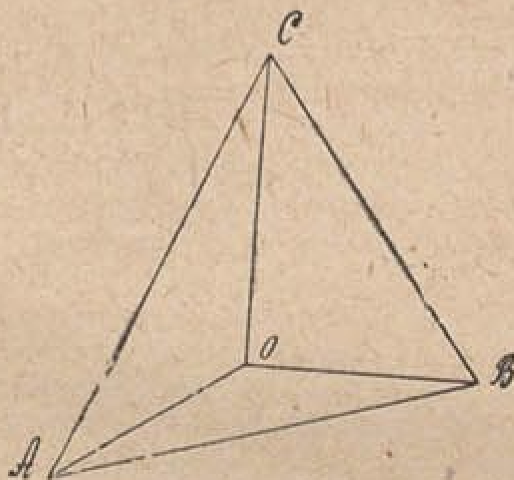
Прамая OM утварае з кантамі прамавугольнага паралелепіпеда тры вуглы α, β, γ, сума косінусаў якіх роўна адзінцы:

$$\cos^2\alpha + \cos^2\beta + \cos^2\gamma = 1.$$

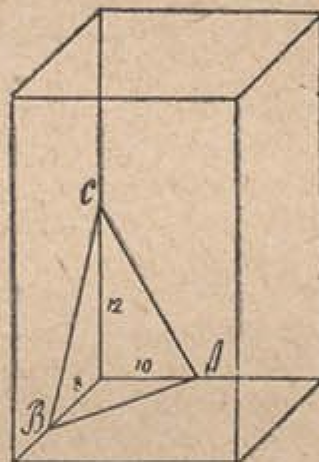
Увагэ. Прамая OM утварае з гранямі CO паралелепіпеда вуглы α_1, β_1, γ_1, сума сінуса ў якіх роўна адзінцы:

$$\sin^2\alpha_1 + \sin^2\beta_1 + \sin^2\gamma_1 = 1.$$

З асаблівасцямі гэтых вуглоў вучні павінны безумоўна знаёміцца ў сярэдняй школе..



Рыс. 4.



Рыс. 5.

З курса геаметрыі вучням вядома, што плошча праекцыі роўна плошчы праектыруемай фігуры, памножанай на косінус вугла паміж пласкасцямі, у якіх ляжаць праектыруемая фігура і сама праекцыя. Вучні таксама ведаюць, як вызначаецца вугал паміж двума пласкасцямі.

Няхай нам дан прамавугольны тэтраэдр. Бакі тэтраэдра COB, COA і BOA—прамавугольныя трохвугольнікі. Плошча трохвугольніка AOB з'яўляецца праекцыяй плошчы ABC на плоскасць AOB і таму плошча трохвугольніка AOB роўна плошчы ACB на косінус вугла паміж гэтымі пласкасцямі, а вугал паміж імі ровен вуглу паміж перпендыкулярам з точкі O на плоскасць ACB і лініяй OC.

Таксама лёгка паказаць, што:

$$S_1 = S\cos\gamma,$$
$$S_2 = S\cos\alpha,$$
$$S_3 = S\cos\beta,$$

дзе S_1—плошча трохвугольніка AOB

S_2—плошча трохвугольніка BOC

S_3—плошча трохвугольніка COA

S—плошча трохвугольніка ACB.

$$\text{А таму: } S_1^2+S_2^2+S_3^2=S^2(cs^2\alpha+cs^2\beta+cs^2\gamma)$$
$$S_1^2+S_2^2+S_3^2=S^2.$$

Калі назваць трохвугольнікі S_1, S_2, S_3 катэтнымі і S—гіпатэнузным, то можна зрабіць такі вывад:

Квадрат плошчы гіпатэнузнага трохвугольніка прамавугольнага тэтраэдра ровен суме квадратаў плошчаў катэтных трохвугольнікаў.

Гэты вывад можна скарыстаць пры рашэнні задач.

Задача. На трох кантах прамавугольнага паралелепіпеда адложаны адрэзкі OA, OB, і OC у 10, 8 і 12 *см*. Вылічыць плошчу трохвугольніка ABC.

Звычайна, вучні вылічвалі-б бакі AC, CB, BA па тэарэме Піфагора і потым скарысталі-б тэарэму Герона для вызначэння плошчы трохвугольніка ABC. Карыстаючыся апошнім вывадам, плошча трохвугольніка вызначаецца вельмі проста наступным чынам:

$$S^2=\left(\frac{8\cdot 10}{2}\right)^2+\left(\frac{10\cdot 12}{2}\right)^2+\left(\frac{12\cdot 8}{2}\right)^2=1600+3\,600+2\,304=7\,504;$$
$$S=\sqrt{7504}.$$

І. М. Голуб

Некалькі заўваг аб арганізацыі лабараторных работ па фізіцы ў курсе няпоўнай сярэдняй школы

У гістарычных пастановах ЦК ВКП(б) аб школе даны чоткія ўказанні аб шляхах, мерах і метадах палепшання работы школы, павышэння якасці, узроўню выкладання, выхавання актыўных ініцыятыўных будаўнікоў соцыялізма. Унесена поўная яснасць у пытанне аб метадах выкладання.

Няма сумнення ў тым, што пасля пастаноў ЦК ВКП(б), пасля рашучага ізжыцця лявацкіх перагібаў у вобласці школьнай работы, мы маем значнае палепшанне работы па фізіцы.

Тым не меней, трэба са ўсёй сілай падкрэсліць тыя вялікія недахопы, якія мы тут яшчэ маем.

За добра падрыхтаванай, старанна прадуманай і сплаціраванай, жыва ізложанай і суправаджаемай адпаведнымі дэманстрацыямі лекцыяй, павінны ісці—тэарэтычная прапрацоўка і замацаванне лекцыйнага матэрыялу дома і ў класе (задачы, падрыхтаванні, паўтарэнні і т. д.), лабараторная прапрацоўка на прыборах.

Калі якасць лекцый часта ўпіраецца ў недастаткова высокую тэарэтычную падрыхтоўку настаўніка фізікі сярэдняй школы, то лабараторная прапрацоўка натыкаецца ў радзе школ, у радзе настаўнікаў на коснасць, нежаданне або няўменне перабудаваць сваю работу падмяняецца працягваннем у школу старой славеснай зуброжкі, „мелавой“ фізікі.

Звычайна адсутнасць лабараторнай прапрацоўкі прыкрываецца „аб'ектыўнымі ўмовамі“, адсутнасцю абсталявання, памяшкання і інш.

Справа-ж крыецца, перш за ўсё, у суб'ектыўных момантах, залежыць ад жадання, волі ініцыятывы работнікаў фізікі.

Трэба, перш за ўсё, засвоіць, што лабараторныя работы па фізіцы—важнейшы элемент у дзейсным засваенні асноў фізічнай навукі, важнейшы элемент у справе выхавання будучага тэхніка, інжынера, медыка, педагога, арганізатара соцгаспадаркі важнейшы элемент у справе падрыхтоўкі маладога пакалення для выканання лозунга правадыра нашай партыі т. Сталіна аб аўладанні перадавой тэхнікай, якая „у перыяд рэканструкцыі вырашае ўсё“.

У справе пастаноўкі фізікі ў сярэдняй школе (я маю на ўвазе не толькі няпоўную сярэднюю школу, але і сярэднюю, рабфакі тэхнікумы) яшчэ і да гэтага часу, на вялікі жаль, пануе руціна, славеснасць, зуброжка гатовых ісцін; мел з'яўляецца зачастую адзіным дапаможнікам; адсутнічае паказ, дэманстрацыя, самастойная работа вучняў у лабараторыі.

У выніку—апатыя к курсу фізікі, чыста славесна-фармальнае, павярхоўнае засваенне матэрыялу без інтэрэсу кназіранням, без самых эле-

ментарных навыкаў, без канкрэтных прадстаўленняў, карацей, без сапраўдных трывалых ведаў зместа, сутнасці курса.

Такое становішча не можа і не павінна быць больш цярпіма.

Пара зразумець, што выпуск са школы людзей, незнаёмых з элементарнымі фізічнымі вымярэннямі, не ведаючых, па сутнасці, асноў фізікі, з'яўляецца праступленнем перад соцыялістычным будаўніцтвам.

Пры апросе студэнтаў I курса фізічнага аддзялення аказалася, што ні адзін з іх лабараторных работ у курсе фізікі сярэдняй школы не прарабляў. Тое-ж самае адказалі студэнты і другіх аддзяленняў.

Гэтую думку павінны засвоіць як выкладчыкі фізікі, так і дырэктары школ.

Разбярэм некалькі пытанняў, звязаных з арганізацыяй лабараторных работ па фізіцы.

Перш за ўсё пытанне абсталявання.

Хацелася-б адзначыць наступнае. Закупка фізпрыбораў, апаратуры звычайна праводзіцца бясппланава, бессістэмна, без учоту чарговасці, важнасці і ступені патрэбнасці таго ці іншага прыбора.

Купляюць што папала: катушку Румкорфа, удар шароў, шкалу пустот і інш., але не маюць і не купляюць тэхнічных вясоў, тэрмометраў, каларыметраў, гальванометраў, крыніц току. Гэта сведчыць аб *адсутнасці* ўсякага мэтавага імкнення да планавасці ў закупках.

Калі трымаць курс на арганізацыю лабараторных работ, на эфектыўнае скарыстанне апаратуры (а не хаванне яе ў шафе ў якасці ўпрыгожвання), то трэба купляць такую апаратуру і *ў такой колькасці*, каб гэтыя работы забяспечыць.

Няцяжка паказаць, што гутаркі аб вялікіх сродках, неабходных для арганізацыі лабараторных работ у сярэдняй школе, з'яўляюцца неабгрунтаванымі і часцей усяго прыкрываюць нежаданне аддаць сваю энергію на арганізацыю справы.

Ніжэй я прыводжу спіс неабходных прыбораў і бюджэт, звязаны з арганізацыяй лабараторных работ па фізіцы ў курсе VI класа сярэдняй школы.

Што датычыцца тэматыкі лабараторных работ, то яна ў асноўным указана ў стабільным падручніку. Праўда, апісанне работ дано там зусім недастатковае і не заўсёды ўказана найбольш мэтазгодная лабараторная пастаноўка той ці іншай работы, але дадатковае апісанне можна знайсці ў дапаможніках па лабараторных работах.

Паглядзім, якое патрэбна абсталяванне для забеспячэння лабараторнай прапрацоўкі фізікі ў VI класе няпоўнай сярэдняй школы, маючы на ўвазе клас у 25 чалавек. У звязку з гэтым высветлім размеры патрэбных сродкаў.

У VI класе прадугледжана пастаноўка наступных работ:

Па механіцы

№ 1. Вызначыць палажэнне цэнтра цяжару пласцінкі.
№ 2. Высветліць, ад якіх прычын залежыць сіла трэння.
№ 3. Знайсці ўмовы роўнавагі і рычага.

Па цеплыні

№ 1. Вызначыць цеплатворную здольнасць спірта.
№ 2. Вызначыць удзельную цёплаёмкасць цел.
№ 3. Распаўсюджанне цеплыні ў вадкіх, цвёрдых і газападобных целах.

№ 4. Даследваць цеплаправоднасць цвёрдых, вадкіх і газападобных цел.

№ 5. Як ідзе астыванне вады пры розных умовах.

№ 6. Вызначыць точку плаўлення парафіна.

№ 7. Знайсці цеплыню плаўлення ільду.

№ 8. Знайсці цеплыню параўтварэння вады.

Для забеспячэння ўказаных работ мы намячаем (зразумела ў якасці мінімума) наступную апаратуру:

Назва прыбора	Колькасць	Цана		Сума		Увага
		р.	к.	р.	к.	
1. Каларыметраў . . .	3	24	—	72	—	Вялікіх
2. „ . . .	3	12	—	36	—	Малых
3. Тэрмометраў . . .	6	4	—	24	—	Шк. да 100°С
4. „ . . .	4	5	50	22	—	Шк. да 200°
5. Вясы тэхнічныя . .	2	80	—	160	—	
6. Рознавага да іх . .	2	14	—	28	—	
7. Вясы Беранжэ . .	2	30	—	60	—	
8. Рознавага да іх . .	2	14	—	28	—	
9. Прымус	3	—	14	42	—	
10. Спіртоўкі	4	—	70	2	80	
11. Набор. прос. машын	1	65	—	65	—	
12. Колбы	6	—	—		—	
13. Мензуркі розныя . .	6	—	—		—	
14. Цыліндры, шклянкі і інш. пасуда . . .	—	—	—	70	—	
15. Дапаможн. матэрыялы (трубкі разінавыя, трубкі шкляныя, пробкі, зажымы і інш.) . .	—	—	—	—	—	
Цэны Гомаддзела Бакта						
Усяго на суму .				609	80	

Такім чынам, вельмі невялікая сума ў 600 р. дае магчымасць разгарнуць лабараторныя работы ў VI класе.

Трэба заўважыць, што памянёныя вышэй прыборы забяспечваюць правядзенне асноўных лабараторных работ, прадугледжаных курсам 5-га года навучання.

Сюды адносяцца наступныя работы 5-га года навучання:

1) вымярэнне мензуркай аб'ёма вадкага, цвёрдага і газападобнага цела;

2) вызначэнне вагі розных цел;
3) вызначэнне ўдзельнай вагі розных цел па аб'ёму і вазе;
4) вызначэнне ўдзельнай вагі на аснове закона Архімеда;
5) іспытанне на разрыў розных матэрыялаў. Астатнія работы V класа патрабуюць нязначных затрат на дадатковае абсталяванне. Трэба яшчэ набыць:

1) Штанген-цыркуль 4×7 р. 90 к. = 31 р. 60 к.
2) Мікрометр 2×22 р. = 44 р.—

Разам . . . . .75 р. 60 к.

Апрача таго, указаныя прыборы забяспечваюць пастаноўку некаторых работ і VII класа (праверка закона Джоуля, вызначэнне электрахімічнага эквівалента медзі).

Я ўжо не гавару аб тым, што гэтая-ж апаратура дае магчымасць ставіць цэлы рад дэманстрацый.

Пасля праведзеных арыентыровачных падлікаў становіцца зусім ясным, што да лабараторных работ па фізіцы можна прыступіць пры наяўнасці вельмі нязначных сум у 500—1000 руб., сум, якія заўсёды ёсць у распараджэнні школы.

Што датычыцца труднасцей з памяшканнем, то іх таксама можна лёгка перадолець пры наяўнасці дастатковай ініцыятывы з боку выкладчыкаў фізікі і дырэктароў школ (адпаведным чынам састаўлены расклад можа лёгка вырашыць пытанне аб замацаванні адной з комнат за фізікай.)

Трэба неадкладна, на справе, прыступіць да карэннага палепшання работы па фізіцы ў сярэдняй школе, рашуча ўзяцца за арганізацыю лабараторных работ.

І чым скарэй мы гэта зробім, тым лепей!

Кафедра фізікі
Гомель, Педінстытут
Май 1934 года

Ад рэдакцыі.

Рэдакцыя чакае ад кафедры фізікі метадычных указанняў аб пастаноўцы лабараторных работ па асобных тэмах.

Г. С.

Кываду кананічнага ўраўнення эліпса і гіпербалы

Пры рашэнні ірацыянальных ураўненняў выгляду:

$$\sqrt{f_1(x)} \pm \sqrt{f_2(x)} = f_3(x)$$

прыходзіцца звычайна рабіць двукратнае ўзвядзенне ў квадрат, што ўскладняе выкладкі. З такім-жа ператварэннем ірацыянальных выражэнняў прыходзіцца мець справу пры вывадзе ўраўненняў эліпса і гіпербалы, як геаметрычных месцаў точак.

У гэтым невялікім артыкуле хачу паказаць, як магчыма абыйсці двукратнае ўзвядзенне ў квадрат, што часам значна скарачае работу.

Няхай нам патрэбна рашыць ірацыянальнае ўраўненне выгляду:

$$\sqrt{f_1(x)} \pm \sqrt{f_2(x)} = f_3(x) \qquad (1)$$

Для рашэння гэтага ўраўнення саставім наступнае тожаства:

$$\sqrt{f_1(x)}^2 - \sqrt{f_2(x)}^2 = f_1(x) - f_2(x) \qquad (2)$$

Падзяліўшы пачленна роўнасць (2) на (1), атрымаем:

$$\sqrt{f_1(x)} \mp \sqrt{f_2(x)} = \frac{f_1(x) - f_2(x)}{f_3(x)} \qquad (3)$$

Пры складанні пачленна роўнасцей (1) і (3) атрымаем наступнае:

$$\begin{array}{l} \sqrt{f_1(x)} \pm \sqrt{f_2(x)} = f_3(x) \\ + \\ \sqrt{f_1(x)} \mp \sqrt{f_2(x)} = \dfrac{f_1(x) - f_2(x)}{f_3(x)} \\ \hline 2\sqrt{f_1(x)} = f_3(x) + \dfrac{f_1(x) - f_2(x)}{f_3(x)} \end{array} \qquad (4)$$

Зараз зусім няцяжка знайсці x з ураўнення (4)

Прыклад. Рашыць ураўненне:

$$\sqrt{2x+5} + \sqrt{8x+1} = 14 \qquad (5)$$

Саставім тожаства:

$$\sqrt{2x+5}^2 - \sqrt{8x+1}^2 = -6x + 4 \qquad (6)$$

Падзяліўшы пачленна роўнасць (6) на (5), атрымаем:

$$\sqrt{2x+5} - \sqrt{8x+1} = \frac{-6x+4}{14} \qquad (7)$$

Склаўшы пачленна ўраўненні (7) і (5), атрымаем:

$$2\sqrt{2x+5}=14+\frac{-6x+4}{14} \qquad (8)$$

Атрыманае ўраўненне рашаецца зусім проста.

Пакажам зараз, як магчыма прыстасаваць атрыманае пры алгебраічных ператварэннях, з якімі сустракаемся пры вывадзе ўраўнення эліпса і гіпербалы, як геаметрычнага месца точак.

Вывад ураўнення эліпса і гіпербалы:

$$\sqrt{(x+c)^2+y^2}\pm\sqrt{(x-c)^2+y^2}=2a \qquad (9)$$

саставім тожаства:

$$\sqrt{(x+c)^2+y^2}^2-\sqrt{(x-c)^2+y^2}^2=4cx \qquad (10)$$

падзяліўшы пачленна роўнасць (10) на (9), маем:

$$\sqrt{(x+c)^2+y^2}\mp\sqrt{(x-c)^2+y^2}=\frac{2cx}{a} \qquad (11)$$

склаўшы пачленна роўнасць (9) і (11), атрымліваем:

$$2\sqrt{(x+c)^2+y^2}=2a+\frac{2cx}{a}$$

$$\sqrt{(x+c)^2+y^2}=a+\frac{cx}{a}$$

$$x^2+2cx+c^2+y^2=a^2+2cx+\frac{c^2x^2}{a^2}$$

$$a^2x^2+a^2c^2+a^2y^2=a^4+c^2x^2$$

$$a^2(a^2-c^2)+x^2(c^2-a^2)-a^2y^2=0;$$

для эліпса

$$a^2b^2-b^2x^2-a^2y^2=0$$

$$\frac{x^2}{a^2}+\frac{y^2}{b^2}=1,$$

дзе

$$b^2=a^2-c^2;$$

для гіпербалы

$$-a^2b^2+b^2x^2-a^2y^2=0$$

$$\frac{x^2}{a^2}-\frac{y^2}{b^2}=1,$$

дзе

$$b^2=c^2-a^2.$$

Гендзіна,
Савёнак

Падняць якасць работы дашкольных устаноў

XVII партз'ездам пастаўлены канкрэтныя задачы і ў вобласці дашкольнага выхавання: ахапіць 16 мільёнаў дзяцей дашкольнага ўзросту арганізаваным уздзеяннем комуністычнага выхавання праз дашкольныя ўстановы, палепшыць якасць работы іх, каб сапраўды залажыць аснову выхавання новага чалавека будучага бяскласавага грамадства.

Але „перамога ніколі не прыходзіць сама, яе трэба арганізаваць"— кажа т. Сталін у сваім справаздачным дакладзе на XVII партз'ездзе. „Пасля таго, як дана правільная палітычная лінія, арганізацыя работы вырашае ўсё, у тым ліку і лёс самой палітычнай лініі—яе выкананне або правал".

Перад намі канкрэтныя задачы: падняць арганізацыйную работу дзетсада да патрабавання палітычных задач і забяспечыць высокую якасць выхаваўчай работы.

Як-жа нашы ўстановы спраўляюцца з гэтай адказнай задачай? Ці сталі дзіцячыя сады сапраўднымі ачагамі комуністычнага выхавання, месцам радаснага, бадзёрага, шчаслівага дзяцінства?

Як кіруюць загадчыкі даручанымі ім установамі, ці адчуваем мы ў іх асобе загадчыка, сільнага адзінаначальніка-кіраўніка, які кіруе выхаваўчай і гаспадарчай работай, які борацца за павышэнне якасці работы і цалкам адказвае за ўсю работу ўстановы? Нараду з такімі ўстановамі, якія паказваюць лепшыя прыклады работы (Менск, дзіцячыя сады № 1, № 32 завода Комунар, Слуцк, 1-шы дзіцячы сад, Магілеў, дзіцячы сад № 1 і сад сампромкааперацыі. Некаторыя сады Віцебска, Орша, ваенны дзіцячы сад і інш.), мы маем яшчэ і такія ўстановы, у якіх загадчыкі не змаглі ўзяць работу ў рукі, не адчуваюць адказнасці за ўсю работу ўстановы, не боруцца за аўладанне тэхнікай сваёй справы, не боруцца за тое, каб стаць на галаву вышэй астатніх работнікаў калектыва, кіраваць іх работай.

1. У многіх выпадках загадчык установы здае або гаспадарчую работу, або педагагічную і не лічыць патрэбным „умешвацца" ў зданую галіну работы. Работа ў гэтых дашкольных установах пушчана на самацёк і фактычна ніхто ёю не кіруе (Быхаўскі дзіц. сад, Смалявіцкі дзіцячы сад, Менскі сад № 3 і інш.).

2. Мае месца няправільная расстаноўка сіл унутры ўстановы, загадчыкі не ведаюць сваіх людзей, не ўмеюць выкарыстоўваць іх найбольш мэтазгодна і рацыянальна.

3. Загадчыкам установы не вызначана точна, хто за якую работу канкрэтна адказвае, што ўваходзіць у круг абавязкаў таго або іншага работніка. Многія ўстановы не маюць правіл унутранага распарадку, у выніку чаго „Іван ківае на Пятра", а ва ўстанове безгаспадарчасць.

4. Бывае і так, што маюцца распрацаваныя правілы ўнутранага распарадку, але загадчык своечасова не кантраліруе выканання абавязкаў кожным работнікам, не прыцягвае да адказнасці зрыўшчыкаў работы.

5. Ёсць выпадкі зрыву працоўнай дысцыпліны (спазненне на работу, зрыў рэжыму дня, несвоечасовае прыгатаўленне стравы на кухні, несвоечасовая дастаўка прадуктаў са складаў), але найгорш тое, што прычынай гэтых зрываў у некаторых выпадках з'яўляюцца самі загадчыцы. Бываюць і такія хворыя з'явы, калі загадчыцы ў гадзіны сваёй работы ў групе пакідаюць дзяцей без усякага нагляду і выходзяць з установы па выкананню арганізацыйнай работы (заг. Смалявіцкага дзіцячага сада, Быхаў, Крупкі, Пухавічы, соўгас Блонь, Будакашалёўскі сад).

6. Не ізжыты яшчэ неахайнасць і нядбайнасць у адносінах да грамадскіх сродкаў, да дзяржаўнай маёмасці (51 дзіцячы сад у Менску).

7. Загадчыца часта не ведае работы груп: не правярае плана работы кіраўніц, не цікавіцца падрыхтоўкай іх да заняткаў.

8. Адзін з найбольш шкодных бакоў некаторых дашкольных установў—сямейственасць, замыканне ў сваёй скарлупе, пакрывацельства адзін другога замест большэвіцкай самакрытыкі, замест пастаноўкі пытання на належную палітычную вышыню, уцягвання шырокай грамадскасці ў работу ўстановы. Усе недахопы часта стараюцца вырашыць сямейным спосабам, „па харошаму“, часта нават загадчыца стараецца не бачыць некаторых недахопаў: „як-жа, гэта-ж наш лепшы работнік, як яму зрабіць заўвагу, што ён спазніўся“ (Менск дзіцячы сад № 3).

9. Пры некаторых установах да гэтай пары не працуюць садовыя советы, не наладжан рабочы кантроль з боку прадпрыемстваў. Бацькоўскія сходы зусім не праводзяцца, бацькі садам не цікавяцца.

Гэтыя недахопы маюць месца яшчэ таму, што загадчыкі РайАНА на месцах яшчэ не перабудавалі сваю работу ў адпаведнасці з рашэннямі XVII партз'езда і да гэтага часу не ўзяліся канкрэтна кіраваць гэтым адказным участкам культурнага будаўніцтва.

РайАНА абавязан забяспечыць дзіцячыя сады такімі загадчыкамі, якія сапраўды будуць гаспадарамі ўстановы, якія змогуць адказваць не балтаўнёй, а канкрэтнымі справамі за работу як гаспадарчую, так і выхаваўчую, якія змогуць:

1. Правільна расставіць сілы, вызначыць правы і абавязкі кожнага работніка ўстановы, вызначыць точна гадзіны яго прабывання на рабоце, каб кожны ведаў, за што ён адказвае, што такога-та чысла яму трэба здаць справаздачу аб выкананні ўскладзеных на яго абавязкаў.

2. Ліквідаваць абязлічку ва ўстанове шляхам вызначэння поўнай адказнасці групаводаў за вызначаемыя ім групы дзяцей і кожнае дзіця паасобку; прымацаваць інвентар і вучэбныя прылады ўстановы да асобных групаводаў і тэхперсанала, узлажыўшы на іх матэрыяльную адказнасць за прапажу маёмасці сада на падставе точна праведзенай інвентарызацыі.

3. Распрацаваць сталы план работы ўстановы ў цэлым (гадавы), патрэбаваць і праверыць план работы групаводаў, праверыць выкананне педагогамі іх планаў і мерапрыемстваў па выхаванню і аздараўленню як усяго дзіцячага калектыва ў цэлым, так і паасобных дзяцей.

4. Наладзіць сталую сістэматычную работу педсовета, практыкуючы на паседжаннях апошняга:

а) зацверджанне планаў работы груп;

б) заслухоўванне справаздач аб педагагічнай рабоце групаводаў, ходзе выканання праграмнага матэрыялу, аб вывучэнні асобных дзяцей ў калектыве;

в) распрацоўку асобных метадычных пытанняў і прыватных методык дашкольнага выхавання.

5. Арганізаваць правільнае забеспячэнне цацкамі, матэрыяламі і дапаможнікамі для бесперабойнай работы груп.

6. Забяспечыць культурны, гігіенічны быт установы, стварыць у ёй парадак і уют.

7. Забяспечыць правільнае снабжэнне ўстановы і нармальнае харчаванне дзяцей шляхам мабілізацыі грамадскіх сродкаў, дабіваючыся своечасовага і поўнага выканання дагаворных абавязацельстваў з рознымі арганізацыямі, стварэння падсобных гаспадарак, ліквідацыі запазычанасці і ўстанаўлення своечасовай аплаты за дзяцей з боку бацькоў.

8. Рэарганізаваць усю грамадска-педагагічную работу так, каб прыцягнуць да работы дзіцячага сада актыў бацькоў, прадстаўнікоў прадпрыемства і мабілізаваць іх на дапамогу ў рабоце сада.

9. Дабіцца сталай сістэматычнай работы садовага совета, устанавіўшы пэўныя дні і гадзіны яго работы, з прыцягненнем прадстаўнікоў грамадскасці, праверкай выканання пастаноў садовага совета. Адзін раз у месяц заслухоўваць справаздачы работнікаў сада аб ходзе выканання планаў у прысутнасці прадстаўнікоў грамадскасці; уключыць у план работы фабзаўкомаў прадпрыемстваў, соўгасаў, праўленняў калгасаў пытанні дашкольнай установы.

Работа групаводаў

Групавод з'яўляецца цэнтральнай фігурай педпрацэсу, сапраўдным кіраўніком, арганізатарам і гаспадаром групы. Кіраўніца поўнасцю адказвае за стварэнне нармальных культурных умоў жыцця дзяцей у групе, яна цалкам адказвае за ўсю маёмасць групы, і, што самае асноўнае і галоўнае, яна нясе поўную адказнасць за выхаваўчую работу і дысцыпліну групы ў цэлым і за правільнае развіццё кожнага дзіцяці паасобку. Апошняга, на жаль, не ўявілі сабе многія дашкольнікі і, часта гаворачы аб дасягненнях сваёй групы, маюць на увазе 4—5 больш перадавых дзяцей, пакідаючы часта ў цені ўсю асноўную масу групы.

Абавязак кіраўніцы—забяспечыць выхаванне фізічна моцных, бадзёрых, жыццерадасных дзяцей.

Між тым, дзякуючы безадказнасці значнай часткі кіраўніц за групу, маюць месца адмоўныя паказчыкі работы.

У галіне фізвыха. Гігіенічна-культурны стан групы далёка не ўсюды здавальняючы, наяўнасць пылу—амаль агульная з'ява. Зачастую абсталяванне групы не прыстасавана: скамейкі без спінак, цяжкія даўгія або круглыя сталы, седзячы за якімі дзеці павінны сутуліцца, каб палажыць локці на стол; высокія скамейкі; няправільнае скарыстанне святла; умывальныя прылады часта ў антысанітарным стане; пад умывальнікамі мокра, зубныя шчоткі і кубкі недастаткова прамыты, не захоўваюцца ад пылу. У групах часта знаходзіцца многа лішніх рэчаў, якія затрымліваюць пыл і затрудняюць уборку.

Рэжым дня яшчэ не ўсюды точна выконваецца, што з'яўляецца недапушчальным скажэннем як у сэнсе фізвыхавання, так і ў сэнсе арганізацыйных навыкаў дзяцей. Часта з-за дробязей дзеці не ўпару ядуць, не ў пару кладуцца спаць і інш.

Замест барацьбы за найбольш прадоўжнае прабыванне дзяцей на свежым паветры, за „паветраны рэжым“ у многіх групах кіраўніца да мінімума зніжае час прабывання дзяцей на двары пад прадлогам то дрэннай пагоды, то дрэннай вопраткі.

Зусім не абсталяваны двары і ўчасткі для гульняў дзяцей на свежым паветры.

Пры планаванні работы на дзень недастаткова ўлічваецца момант чаргавання рухавых і сядзячых заняткаў, працы і адпачынку.

Многія ўстановы да гэтай пары не абсталявалі дзённага сну нават для малодшых груп, а ёсць яшчэ і такія, у якіх дзеці пасля абеду адпачываюць, падлажыўшы рукі і галаву на стол (поза, крайне затрудняючая дыханне і кровaабарот).

Ранішнія фіззарадкі, якія павінны насіць характар аб'яднання дзяцей у калектыў, падбадзёрываць, уключаць іх у агульную дзейнасць шляхам бодрай маршыроўкі, паказу нескладаных рытмічных рухаў, добра засвоеных дзецьмі ў папярэдніх музычна-рытмічных занятках, часта ператвараюцца ў фізкультуру, механічнае перанясенне школьных практыкаванняў без учоту патрэбнасці і магчымасці дашкольніка.

Кантроль над фізічным развіццём дзяцей—узважванні, вымярэнні, перыядычны агляд урачом—не пастаўлен на належную вышыню, не з'яўляецца паказчыкам педагогу для індывідуальнага падыходу да таго або іншага дзіцяці.

Недастаткова зварочваецца ўвага на асабістую гігіену дзіцяці.

Выгляд дзяцей не культурны і неакуратны, брудныя ногці, адсутнасць насавых платкоў; вопратка і галовы не ўпарадку. Недастаткова вядзецца аб'яснянльная работа з сям'ёй у гэтым напрамку. Кіраўніца павінна цвёрда ўявіць сабе, што яна цалкам і поўнасцю адказвае за правільную пастаноўку фізвыхавання ў групе.

У галіне грамадска-палітычнага выхавання

Не ўсюды яшчэ разбіт павярхоўны кампанейскі падыход да пытання грамадска-палітычнага выхавання дашкольніка. Нараду з такімі ўстановамі, якія на канкрэтных прыкладах акружаючага жыцця, на яркім эмацыянальным матэрыяле выхоўваюць у дзяцей правільныя пролетарска-класавыя ўстаноўкі, мы маем яшчэ і такія дашкольныя ўстановы, дзе грамадска-палітычнае выхаванне набывае чыста слоўны характар, дзе зусім не ўлічваюцца магчымасці дашкольніка, дзе капіруецца грамадска-палітычная работа школы і дзе дашкольніка „накачваюць" палітграматай.

Шкоднасць такога правядзення грамадска-палітычнага выхавання надзвычайна вялікая.

Дашкольнік мысліць канкрэтна, успрымае эмацыянальна—гэта нас абавязвае заўсёды памятаць, што правільнае комуністычнае выхаванне дзяцей дашкольнага ўзросту можна ажыццявіць толькі ў тым выпадку, калі зместам комуністычнага выхавання будзе пранізана ўся работа дашкольнай установы, уся дзейнасць і гульні дзяцей, калі грамадска-палітычны матэрыял будзе прападнесен на фоне радаснага эмацыянальна насычанага, поўнага гульні і творчасці жыцця дзяцей, калі ён будзе прападнесен у зусім зразумелай, даступнай і цікавай форме.

Правільна наладжаныя і чоткa рэгуліруемыя педагогам узаемаадносіны дзяцей у калектыве, паказ канкрэтных прыкладаў акружаючага жыцця, канкрэтных аб'ектаў соцбудаўніцтва, паказ яркіх мастацкіх малюнкаў, мастацкі расказ, у якім паказаны гераізмы правадыроў рабочага класа, Чырвонай арміі, эмацыянальна насычаныя песні і вершы, ярка, мастацкі аформленае, радасна праведзенае рэволюцыйнае свята—вось у асноўным тыя шляхі, праз якія мы павінны ажыццяўляць грамадска-палітычнае выхаванне дашкольніка.

Работа па грамадска-палітычнаму выхаванню дашкольніка абмяжоўваецца амаль выключна ўплывам дзіцячага сада на дзяцей, і недастаткова ўлічваецца такі магутны фактар уплыву па фарміраванню ідэалогіі дзіцяці, як сям'я. Работа з сям'ёй, уцягванне сям'і ў работу па грамадска пал тычным выхаванні дзяцей павінна стаць адной з галоўных задач работы сада.

У галіне гульнёвай дзейнасці. Не гледзячы на тое, што гульня з'яўляецца асноўным відам дзейнасці дзіцяці-дашкольніка, што гульня мае вялікае значэнне для ўмацавання арганізма дзіцяці і актыўнага ператварэння яго вопыту, развіцця камбінаторных і творчых здольнасцей, што ў гульні і праз гульню дзеці навучаюцца жыць і дзейнічаць у калектыве—у практыцы работы некаторых дашкольных устаноў гульне ўдзяляецца абсалютна недастатковая ўвага. Кіраўніцы не прадумваюць і не кіруюць дзіцячай гульнёй, не ўносяць адпаведнага матэрыялу, які-б стымуляваў дзяцей на пэўныя, адпавядаючыя задачам комуністычнага выхавання, гульні, не ўзбагачваюць гульні дзяцей унясеннем новых матэрыялаў, новых дэталей у разгортванні гульні.

У групах мала матэрыялаў для настольных гульняў, амаль зусім адсутнічаюць рухавыя гульні з правіламі (арганізаваныя гульні).

Асабліва трэба падкрэсліць недастатковасць арганізацыі асяроддзя для гульняў дзяцей на свежым паветры. Двары і ўчасткі не абсталяваны прыладамі для гульняў як у летні, так і ў зімовы час. Дзеці, вышаўшы на двор, не маюць чым заняцца і або трымаюцца бяздзейна каля кіраўніцы ў парах, або бегаюць без сэнсу, узбуджаюцца, launched ператамляюцца. Бываюць яшчэ і такія выпадкі, калі ў час гульні і свабоднай дзейнасці кіраўніца пакідае дзяцей адных без усякага нагляду, а сама з 2—3 дзецьмі займаецца падрыхтоўкай матэрыялу або якой-небудзь пабочнай справай. Абавязак кіраўніцы—стварыць адпаведную абстаноўку для актыўнага праяўлення дзяцей у гульнях, для забеспячэння радаснай і мэтазгоднай дзейнасці дзяцей, ні на мінуту не паслабляючы ўвагі, пільнасці і адказнасці за дзяцей, для чаго неабходна планаваць і арганізоўваць свабодную дзейнасць і гульні дзяцей.

Недастаткова ацэньваецца і наладжваецца *работа і нагляданні дзяцей у прыродзе*, якая з'яўляецца адным з асноўных сродкаў выхавання матэрыялістычнага светапогляду ў дзяцей, спрыяючая фізічнаму развіццю, дае багаты матэрыял для пашырэння іх кругавіду і з'яўляецца зусім даступным відам дзейнасці для дашкольніка. А між тым зямельныя ўчасткі, па якіх можна наладзіць агарод і кветнік, маюцца не пры ўсіх установах, часта там, дзе і маецца ўчастак, ён не скарыстоўваецца належным чынам, куткі жывой прыроды часта служаць толькі для ўпрыгожвання групы, а не з'яўляюцца лабараторыяй для працы і нагляданя. У гэтай рабоце лепш за ўсё можна арганізаваць працоўную дзейнасць дашкольніка. Але работа на агародзе і кветніку—гэта не сістэма працоўнага навучання, а адзін з цікавых і жывых відаў дзейнасці дашкольніка. Трэба толькі забяспечыць дашкольную ўстанову неабходным абсталяваннем: малаточкамі, лапатачкамі, грабелькамі і т. д. і правільна арганізаваць дзяцей. Элементы працоўнай дзейнасці павінны ўжывацца і ў свабодных занятках дашкольніка.

Нарэшце неабходна падкрэсліць адказнасць кіраўніцы за стварэнне культурнага выгляду групы, за мастацкае афармленне асяроддзя, у якім выхоўваюцца дзеці На практыцы наглядаецца неахайны выгляд сцен мэблі. На сценах многа лішніх антымастацкіх упрыгожванняў, партрэты правадыроў нядбайна прымацаваны, частка з абарванымі краямі і інш.

Дзве-тры прыгожых карціны, партрэты правадыроў у прыгожых рамках, акуратна разложаны матэрыял і цацкі, жывыя кветкі, абсалют-

ная чыстата ўсяго таго, што акружае дзіцця—усё гэта садзейнічае мастацкаму выхаванню дашкольнікаў.

Стварэнне культурнага асяроддзя і поўнага радасці і творчай актыўнасці жыцця дзяцей—непасрэдны абавязак кіраўніцы групы.

Значную частку прарываў у галіне работы кіраўніцы трэба аднесці за кошт таго, што часта дашкольныя работнікі працуюць без плана, а вельмі часта бывае і так, што план пішацца дзеля плана, а не як кіраўніцтва ў рабоце.

Значная частка кіраўніц да заняткаў або зусім не рыхтуецца, або рыхтуецца недастаткова, не падрыхтоўвае своечасова матэрыялы, не прадумвае, як арганізаваць дзяцей на той або іншай рабоце, які матэрыял трэба ўнесці для ўзбагачэння дзейнасці дзяцей. Некаторыя работнікі да работы і дзяцей адносяцца бяздушна, фармальна адбываюць свае гадзіны, не чуткі да патрэб асобнага дзіцяці. Нават даводзіцца яшчэ наглядаць (праўда, у рэдкіх выпадках), што работнікі ў час работы вядуць разгавор пам і сабой, а дзеці паківуты без нагляду і кіраўніцтва.

Пытанні падняцця свайго агульнага палітычнага ўзроўню, педагагічнай кваліфікацыі, аўладанне тэхнікай свайго дзела не пастаўлена на належную прынцыповую вышыню. Злачынная недаацэнка гэтай палітычнай задачы вядзе да зніжэння якасці работы ў дашкольных установах.

Кіраўніца з'яўляецца адзінаначальнікам у групе, яна адказвае за ўсе моманты работы з дзецьмі, за выкананне праграмных задач, за падрыхтоўку для школы арганізаваных дзяцей.

Адсюль наступныя канкрэтныя патрабаванні да работы групавода:

1. Работу будаваць на аснове добра прадуманага, абгаворанага ў калектыве ўстановы, зацверджанага загадчыцай плана, які састаўляецца на аснове праграмных задач дашкольных устаноў.

2. Штодзённа рыхтавацца да заняткаў у напрамку прапрацоўкі неабходнага мінімума палітычнай і метадычнай літаратуры, своечасова падрыхтоўваць патрэбныя матэрыялы і планаваць работу такім чынам, каб былі ахоплены ўсе дзеці: не дапускаць акалачвання без дзела асобных дзяцей, не выпускаць з поля зроку ні аднаго дзіцяці.

3. Арганізаваць работу так, каб кожны дзень прыносіў новыя, цікавыя, радасныя заняткі для дзяцей, каб кожны дзень пашыраў кругавід і вопыт дзяцей, каб кожнаму дзіцяці ў дзіцячым садзе было радасна і цікава.

4. Вывучаць хатнія ўмовы і індувідуальныя запросы кожнага асобнага дзіцяці, шырока прымяняць індывідуальны падыход да асобных дзяцей на фоне агульнай дзейнасці дзіцячага калектыва.

5. Наладзіць учот не толькі работы групы, але забяспечыць учот індывідуальнага росту кожнага асобнага дзіцяці ў калектыве.

6. Паставіць канкрэтныя задачы работы з сям'ёй, наладзіць работу па аўладанню бацькамі мінімумам педагагічных ведаў па выхаванню дзяцей у сям'і.

7. Няўхільна весці барацьбу за павышэнне якасці работы групы, выкарыстоўваючы лепшыя ўзоры работы другіх устаноў, ажыццяўляючы рацыяналізатарскія прапановы з боку членаў калектыва і бацькоў.

Рэдакцыі часопіса
„Комуністычнае выхаванне“.

У часопісе „Комуністычнае выхаванне“ № 3—4 я прачытаў зварот рэдакцыі да настаўнікаў і інструктароў аб заключэнні соцумовы па абмеркаванню часопіса, арганізацыі карэспандэнцкіх пастоў, дачы матэрыялу аб вопыце работы школ, настаўнікаў і т. д.

У сувязі з гэтым я бяру на сябе наступныя абавязкі:

1) Даць асвятленне вынікаў працы школ Рэчыцкага раёна на старонках часопіса „Комвыхаванне“ за 1933—1934 год;

2) Стварыць пасты карэспандэнтаў з лепшых настаўнікаў свайго ўчастка;

3) На бліжэйшых паседжаннях сельметодаб'яднанняў арганізаваць калектыўнае абгаварэнне часопіса і ўсе заўвагі, пажаданні даслаць рэдакцыі часопіса;

4) Арганізаваць дасылку рэдакцыі запытанняў па пытанням методыкі, педагогікі і інш.

Інструктар-метадыст Рэчыцкага раёна *Я. Шчэрбач.*

N5-6. 1934.

ЗМЕСТ